

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDU**

***DESVELANDO A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA: UMA
ANÁLISE SOB AS PERSPECTIVAS DE
VYGOTSKI E FEUERSTEIN***

Jane Lourdes Dal Pai Giugno

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

Porto Alegre, março de 2002.

Afeto e Gratidão

Dedico este estudo aos afetos da minha vida, mediadores de minhas conquistas.

- Ao Cesar, meu marido, impulsionador da minha caminhada, que sempre expressou através do seu afeto, carinho e estímulo, a crença nas minhas possíveis conquistas, vibrando ao meu lado, em cada etapa alcançada.

- Ao Christian e à Angela, filhos amados, que me fazem ser uma mulher-mãe batalhadora, dinâmica e feliz.

- À Olympia e ao Eugênio, meus pais, que não estão mais aqui, de quem recebi como presente a energia e o desejo de viver, que me permitem, a cada momento, descobrir o fascínio do vir-a-ser.

- À Ana, irmã sempre zelosa, que juntamente com Miguel, Michelle e Artur dedicaram muitos momentos de escuta para os meus lamentos e desataram os nós das minhas descrenças.

- À Maria Estela, prima carinhosa (melhor dizendo, minha irmã mais velha), sempre presente na minha trajetória pessoal e profissional, que me outorga a alegria da busca do conhecimento.

Meu agradecimento

- Ao professor Hugo Otto Beyer, orientador desta pesquisa que, com sua amizade, inteligência e atenção contribuiu para que o trabalho alcançasse níveis qualitativamente desejados, sempre respeitando meu jeito de ser, fazer e compreender.
- Aos professores do PPGEDU e à banca examinadora da proposta que culminou no presente trabalho, cujas observações instigantes levaram-me a atingir zonas de desenvolvimento real e, paralelamente, criar zonas proximais.
- À Ivete Z. Bressiani e Maristela P. Farenzena, por consentirem que meu estudo fosse realizado junto à Escola de Ensino Fundamental Evolução, bem como pelo companheirismo e apoio constantemente manifestados.
- À Rosana Ferronato, Sandra Binda e Solange Binda, por permitirem que os espaços íntimos de sala de aula se constituíssem no próprio espaço de minha investigação, contribuindo, assim, para que novos olhares possam acontecer, na busca constante de uma evolução educacional.
- À Biblioteca Setorial de Educação/FACED/UFRGS, pela revisão da normalização técnica.

- À Odete Maria Benetti Boff, pela disponibilidade e presteza na revisão lingüística do texto.

- À Bernardete Caprara, da UCS - CARVI que, com o seu olhar atento, conduziu-me para o ensino universitário provocando, conseqüentemente, o meu crescimento profissional.

A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constróem poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de construir uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir. O arquiteto não apenas muda a forma dada a ele pela natureza, dentro dos limites impostos pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade. (Citação de Marx, feita por Vygotski, na publicação da conferência realizada em Moscou, em 1925)

Todo inventor, até mesmo um gênio, é sempre conseqüência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes. (Lev Vygotski, apud Valsiner & Van der Veer, 1991 p.11)

A experiência de aprendizagem mediada é uma modalidade de interação que afeta de forma significativa o cérebro. Somos responsáveis pela natureza de nossa existência. Os cromossomos não têm a última palavra. (Reuven Feuerstein, Rev. Veja, Agosto 1994).

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1- O OBJETO DE ESTUDO: DAS RAZÕES DA ESCOLHA À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	16
1.1- A mediação no processo ensino-aprendizagem.....	16
1.2- Experiência pessoal – impulsionadora de novas buscas.....	19
1.3- Primeira(1ª), segunda (2ª) e terceira (3ª) séries – espaços vitais no Ensino Fundamental.....	23
CAPÍTULO 2- UMA INCURSÃO NO PENSAMENTO DE VYGOTSKI E FEUERSTEIN – PARADIGMAS PARA NOVOS TEMPOS EDUCACIONAIS	28
2.1- O pensamento de Vygotski – principais aspectos.....	29
2.1.1- Vygotski, o homem do seu tempo presente em nosso tempo.....	29
2.1.2- A formação de conceitos.....	39
2.1.3- A mediação.....	45
2.1.4- Funções psicológicas superiores e processo de internalização.....	50
2.1.5- A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o mecanismo de imitação na dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento.....	55
2.2- O pensamento de Feuerstein- principais aspectos.....	60
2.2.1- Feuerstein, um educador contemporâneo.....	60
2.2.2- Experiência de aprendizagem mediada (EAM).....	63
2.2.3- Modificabilidade cognitiva estrutural.....	68
2.2.4- Categorias mediadoras segundo Reuven Feuerstein.....	71

2.3- Vygotski e Feuerstein: aproximações teórico-conceituais.....	79
2.4- A escola e os novos tempos: espaço para a matriz vygotskiana e feuersteiniana.....	83
2.4.1- Repensar a prática educativa – necessidade vital.....	83
2.4.2- Implicações das teorias de Vygotski e Feuerstein para as práticas educativas.....	85
2.4.3- Entendendo o papel do professor mediador.....	88
2.4.4- Pontuando algumas reflexões.....	90
CAPÍTULO 3- CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	93
3.1- Amostra.....	95
3.2- Procedimentos.....	98
3.3- Instrumentos/procedimentos de coleta de dados.....	99
3.3.1- Observação direta.....	99
3.3.2- Entrevistas.....	101
3.3.3- Filmagem.....	102
3.4- Caracterizando a análise e a interpretação.....	103
3.5- Matriz para análise e interpretação: procedimentos validativos.....	104
3.5.1- Caracterizando o quadro referencial para análise e interpretação	104
3.5.2- O percurso da validação.....	108
3.5.3- Os resultados.....	109
CAPÍTULO 4- ANÁLISE DOS DADOS: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR SOB O REFERENCIAL DE VYGOTSKI E FEUERSTEIN.....	111
4.1- A escola enquanto locus privilegiado da prática pedagógica.....	111
4.2- Focalizando o professor	115
4.3- Focalizando o professor em sua interação com o aluno.....	124
4.4- Concluindo a análise.....	165
CAPÍTULO 5- UM FINAL COM JEITO DE (RE) COMEÇO.....	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179
ANEXOS.....	185

RESUMO

A presente dissertação investiga a mediação do professor no contexto de sala de aula, tomando como ponto de partida sua atuação mediadora-interativa, confrontando-a com as categorias mediadoras estabelecidas pelo psicólogo e educador contemporâneo Reuven Feuerstein.

Os pilares teóricos embasadores desta pesquisa estão consolidados nos parâmetros conceituais sócio-históricos de Lev Vygotski, com focalização em seus pressupostos sobre o desenvolvimento humano, entendido como processo de internalização das práticas sócio-culturais; em sua concepção sobre mediação, vista como base do desenvolvimento das funções psicológicas superiores; no conceito de zona de desenvolvimento proximal e sua relação com ensino, aprendizagem e desenvolvimento. A pesquisa, também, encontra fundamentos na proposta teórica de Reuven Feuerstein, especialmente no que concerne à experiência de aprendizagem mediada (EAM), entendida como condição fundamental para mudanças na estrutura cognitiva da pessoa; e nas categorias mediadoras apontadas pelo próprio autor, que se constituem condição básica para caracterizar uma interação mediadora.

Esta investigação, que se caracteriza como estudo de caso, foi desenvolvida junto a três professoras, respectivamente da primeira, segunda e terceira séries do Ensino Fundamental, de uma escola particular da cidade de Veranópolis, no Estado do Rio Grande do Sul, no segundo semestre do ano letivo de 2001.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, observações e filmagens em sala de aula, focalizando o professor em sua ação mediadora.

A análise dos resultados revelou que o contexto social da sala de aula é um espaço privilegiado de sistematização do saber, no qual ocorre a mediação do professor. Esta mediação se caracteriza pela presença, na maioria das vezes, não intencional, de critérios de mediação apontados por Feuerstein, com incidência e intensidade variadas.

ABSTRACT

This dissertation investigates the teacher's mediation on the context of the classroom based on her or his interactive mediation, confronting with the mediation categories established by the contemporary psychologist and educator Reuven Feuerstein .

The theoretical pillars that support this research stem from Lev Vygotski's socio-historical theory, on the focus of his assumption of human development : as the internalisation process of socio-cultural practice, the conception of mediation understood as the core of the superior psychological function development, and the conception of proximate development zone and its relationship with teaching, learning and development.

This research also meets its foundation in the Reuven Feuerstein's theoretical proposal, where the mediated learning experience (MLE) is the fundamental condition to change the individual's cognitive structure and in the mediation categories as an essential condition to qualify a mediated interaction.

This case study was developed with 3 teachers in the first, second and third grades of a private Elementary School in Veranópolis, in the State of Rio Grande do Sul, during the second term of 2001.

It was made semi-structured interviews, video tapes and observations in the classroom, focusing the mediation process used by the teachers.

The analysis of the results brought out that the classroom socio-context is a privileged space for setting up knowledge, where the mediation process takes

place.

This mediation is more often characterized by non-intentional presence of the mediation criteria pointed out by Reuven Feuerstein, varying in intensity and occurrence.

INTRODUÇÃO

Como acontece a atuação do professor, enquanto mediador da aprendizagem?

Que características se fazem presentes no professor ao desempenhar a função de intermediador entre o aluno e o conhecimento?

Que importância é atribuída ao contexto social, no desenvolvimento do indivíduo?

Que mediações são capazes de favorecer o desenvolvimento qualitativo do aluno, gerando continuamente zonas de desenvolvimento proximal?

Indagações como estas levaram-me ao presente estudo que, antes de mais nada, é uma inquietação. Inquietação, entre outras, com o papel do professor enquanto mediador entre o aluno e o conhecimento; inquietação com os modos próprios de cada aluno se relacionar com o universo e aprender; inquietação com qual seria a suposta atuação pedagógica favorável à aprendizagem.

Foi necessário abrir espaços para a escuta dessas aflições, o que garantiu passagem àquilo que se constitui, hoje, no trabalho de estudo científico que ora apresento.

A pesquisa “Desvelando a mediação do professor em sala de aula:

uma análise sob as perspectivas de Vygotski¹ e Feuerstein”, realizada em uma escola da rede privada de Veranópolis, no contexto rotineiro de sala de aula, junto a três professoras, respectivamente da 1ª, 2ª, e 3ª séries do Ensino Fundamental, cujas identidades procurei preservar, destaca o professor na sua ação pedagógica, ação esta que se desvela através da presença de categorias mediadoras. Também direciona-se à reflexão e discussão do papel do professor - a quem é delegado o estatuto de representante dos saberes contidos na cultura da sociedade de que faz parte - enquanto mediador entre o conhecimento elaborado cientificamente e a construção do mesmo pelo aluno.

A preocupação com o aprofundamento de estudos sobre a prática pedagógica exige pesquisas no contexto natural da escola, local onde o conhecimento é institucionalmente trabalhado - objeto sobre o qual é construída a interação professor e aluno. Muitas investigações científicas foram e estão sendo feitas neste sentido, porém, na busca de literatura especializada para subsidiar os estudos relacionados à mediação, encontramos com maior facilidade referências bibliográficas e trabalhos fundamentados em Vygotski, não acontecendo com a mesma facilidade quanto aos estudos e investigações envolvendo o trabalho de Reuven Feuerstein. Este autor, de quem busco uma sustentação teórica pertinente às categorias mediadoras do professor em sala de aula, tem pesquisas ainda em número reduzido no Brasil, direcionadas para outros aspectos da sua teoria, quais sejam: a aplicação do PEI (Programa de Enriquecimento Instrumental) e do LPAD (Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem), em diferentes níveis da escolarização, com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A abordagem sócio-histórica busca responder às necessidades da pessoa e da sociedade, propondo uma concepção de educador visto como **mediador**, capaz de favorecer a aprendizagem humana. Em sua ação, o **mediador** interpõe-se entre o meio e o ser humano, buscando captar da mente

¹ A grafia do nome Vygotski passou por trocas - opção do próprio pensador russo- significando, na época, para o jovem Lev, a busca da sua verdadeira identidade. O nome Vygotski é encontrado, na bibliografia existente, grafado de várias formas: Vygotski, Vigotski, Vygotsky, Vigostkii, Vigostkji, Vigostky. Optei por empregar a grafia VYGOTSKI, mas preservo, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada em cada uma delas.

do mediado as significações interiorizadas, provocando nele estados de alerta, de processamento, de planificação e de transcendência.

Assim sendo, a mediação surge, no momento atual, como exigência histórica pelas especiais características da nossa sociedade que requer pessoas flexíveis, com estrutura de pensamento e de personalidade, criativas, definidas tanto em sua autonomia pessoal como em seu grau de socialização.

O propósito deste estudo consiste em olhar para um recorte do presente (da forma como ele se apresenta aos nossos olhos), realizando uma incursão investigativa na prática pedagógica do professor, em sala de aula, observando-o na sua atuação mediadora-interativa, confrontando-a com os critérios de mediação estabelecidos pelo psicólogo e educador contemporâneo Reuven Feuerstein. Necessário fez-se buscar apoio nas idéias de Lev Vygotski, especialmente as referentes ao conceito de mediação.

Para tanto, além da contextualização e definição metodológica da investigação, o trabalho desenvolve uma reflexão teórica, abordando aspectos pertinentes à mediação e categorias mediadoras feuersteinianas, ao papel do professor-mediador, à interação mediador e mediado, conforme explicitada no conceito de zona de desenvolvimento proximal, buscando para os parâmetros conceituais fundamentos em Vygotski e Feuerstein.

Meu propósito é absorver o que os autores, fundadores deste trabalho científico, oferecem nos respectivos campos do conhecimento.

Tendo presente os propósitos visados, a Dissertação está organizada, além da presente introdução, em sete partes assim apresentadas:

- O objeto de estudo: das razões da escolha à definição do problema
- Uma incursão no pensamento de Vygotski e Feuerstein – paradigmas para novos tempos educacionais
- Construindo caminhos metodológicos
- Análise das informações: a construção da prática escolar sob o

referencial de Vygotski e Feuerstein

- Um final com jeito de (re) começo
- Referências bibliográficas
- Anexos

A partir dos resultados obtidos neste estudo, é intenção atuar junto ao professor, em outra etapa mais avançada de pesquisa, isto é, na forma de um estudo de Doutorado, buscando contribuir com uma proposta que possibilite concretizar uma mediação que favoreça a aprendizagem do aluno.

CAPÍTULO 1

O OBJETO DE ESTUDO: DAS RAZÕES DA ESCOLHA À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No texto que segue, busco justificar a gênese da temática que envolveu o trabalho científico desenvolvido, que ora apresento, destacando a delimitação do problema de pesquisa e seus contornos.

1.1- A mediação no processo ensino-aprendizagem

O processo pedagógico do professor, em sala de aula, entendido como um sistema aberto e vivo, capaz de promover possibilidades adequadas à aprendizagem, tem sua forma de expressão na interação e reflexão entre os elementos constitutivos deste processo. Este movimento entre professor e aluno, no qual o conhecimento passa da trama dialética interpessoal para o intrapessoal é, indiscutivelmente, um dos aspectos relevantes do ensino-aprendizagem, merecedor de estudos e pesquisa.

Assim sendo, o professor, enquanto mediador da aprendizagem, no

contexto escolar, é visto como o profissional que atua de uma forma significativa visando o desempenho escolar mais favorável do aluno.

Dentro de uma perspectiva dialética, de cunho sócio-histórico, salienta-se a primazia do conhecimento social humano, mais especificamente o veiculado do interpessoal para o individual. Assim contextualizada, a produção de conhecimentos depende da interação com outras mentes, viabilizada pela mediação de sistemas simbólicos, construídos ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, e de acordo com Vygotski(1991), entendemos que a peculiaridade distintiva da cognição humana é a possibilidade de beneficiar-se da experiência socialmente elaborada, isto é, de apropriar-se da mesma e assim desenvolver-se.

É neste contexto mais amplo, de geração e apropriação de saberes socialmente constituídos, que a educação instaura-se como mecanismo social por excelência, responsável pela mediação necessária à dinâmica geração / apropriação da produção humana, tornando-se responsável pela construção de sujeitos culturais. Ao especificarmos a educação, situando-a num lugar pedagógico formal, a escola surge como um espaço sócio-cultural cuja função primordial é promover o desenvolvimento dos alunos pela mediação sistemática, através de instrumentos pedagógicos, psicopedagógicos e psicológicos, dentre outros. Para tanto, a dinâmica da escola compreende não só os alunos em suas atividades de aprendizagem, mas também os professores em seus esforços de ensino. Deste modo, a prática pedagógica baseia-se nas funções interpessoais e nas interações recíprocas de um sujeito ativo com outros sujeitos ativos.

No contexto acima, vemos configurada a concepção que Vygotski tem de aprendizagem, ou seja, os alunos se envolvem em atividades que lhes permitem a recombinação ativa de novos conhecimentos, com base naqueles já adquiridos (dialética entre o novo e o antigo). Para que isto ocorra, são necessárias condições adequadas, representadas por um espaço de relações sociais. A sala de aula apresenta-se como um espaço de dinâmica social no

qual o professor surge como figura imprescindível, cuja função não se limita à organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto, cabendo-lhe, também, orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem. Evidencia-se, assim, que o ensino envolve a mediação do professor.

Porém, para que a aprendizagem se caracterize como mediada (nem toda a mediação possibilita a aprendizagem), torna-se necessário a presença de alguns critérios que, incorporados na ação do professor, privilegiam-no como força mediadora.

A mediação é um processo de intenções mediadas em que se compartilham significados e processos superiores de pensamento, capazes de favorecer a construção de estruturas cognitivas que organizam o indivíduo, criando, também, a possibilidade de transformação, vista, segundo Feuerstein, como característica mais importante do ser humano.

Há mais de vinte anos, Feuerstein define o conceito de mediação e o utiliza, atualmente, com mais ênfase na área da educação, conforme refere Beyer (1996, p.75). Na experiência de aprendizagem mediada, há um destaque especial à figura do professor como mediador. Acontece uma interação significativa entre o mediador, o mediado e o meio. Esta interação é imprescindível para haver um aproveitamento real e eficiente, numa situação de aprendizagem.

Não podemos compreender as realizações cognitivas docentes e discentes isoladas em seus pensamentos, ações e sentimentos. Deste modo, a produção de conhecimentos decorrente do espaço pedagógico passa a ser vista como criação estabelecida em um diálogo coletivo, ou seja, professores e alunos produzem conhecimento em interação. Ao professor, cabe o papel de orientar e direcionar o processo de apropriação, colocando à disposição dos alunos os instrumentos necessários para que eles, em um movimento do

interpessoal para o intrapessoal, possam desenvolver-se.

Assim, é neste espaço criado entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem que se configura o papel do professor-mediador, que criará oportunidades para regular o processo de interação que se realiza entre aluno e conteúdo.

O professor mediador deve ter sua atenção voltada para a análise do caminho pelo qual seu aluno percorre para chegar à resolução de situações desafiadoras na aprendizagem e, como que numa garimpagem, detectar as estratégias que aquele dispõe ou que lhe faltam, para que a aprendizagem seja realmente contemplada, garantindo, deste modo, o desenvolvimento do aluno em seu processo de aprender.

Partindo da premissa de que o ensino envolve a mediação do professor, passando este a assumir um espaço vital na intermediação entre os conhecimentos científicos já produzidos pela sociedade e os esforços dos alunos em assimilá-los, é pertinente que, para a leitura da prática do professor, sejam eleitas as perspectivas de Vygotski e Feuerstein como fundamentação do presente trabalho. Nestes autores, encontramos, de forma mais evidente, o respaldo necessário, considerando o ensino como um processo eminentemente social e, em consequência, capaz de suscitar processos evolutivos em situação interpessoal, na qual a ajuda de uma pessoa contribui para que outra aprenda e, assim, se desenvolva.

1.2- Experiência pessoal – impulsionadora de novas buscas

“No princípio era a selva. A selva estava em tudo”.

Mansueto Bernardi - o poeta de Veranópolis.

Veranópolis – uma história da qual faço parte - foi construída por imigrantes italianos e poloneses e hoje, por nós, seus habitantes, que buscamos desvendar acontecimentos, analisar fatos, estabelecer relações

entre passado e presente, na busca da construção de uma sociedade consciente e, possivelmente, democrática, solidária e feliz.

Situada na região colonial italiana, na Encosta Superior do Nordeste, numa altitude média de 705m acima do nível do mar, encontra-se a cidade de Veranópolis, que dista 165km de Porto Alegre.

Cidade Veraneio pela etimologia do termo, Capital da Saúde, Princesa dos Vales, Berço Nacional da Maçã, Terra da Longevidade. Não faltam topônimos para um município bonito por natureza.

Geraldo Farina (in Raízes de Veranópolis, 1998, p.47), poeticamente, tece referências a Veranópolis, vista a partir de seus primórdios, assim se pronunciando:

No amplo território de vales profundos, peraus e áreas semiplanas, demarcado e denominado Alfredo Chaves, homens, mulheres e crianças brancas iniciam um novo gênese.[...] Vasta colônia se estendia e ramificava nas escarpas do Rio das Antas, nas áreas semiplanas do fim da floresta e início do campo, nas regiões basálticas dos rios Carreiro e Não Sabia. [...] A colônia Alfredo Chaves iniciava no rio das Antas e se estendia até a atual cidade de Paraí. Por linhas, travessões e picadas, imigrantes italianos, poloneses e outros afundam-se na floresta, como sementes... Nascem povoados.

Imigrantes italianos, na sua grande maioria, vindos de diversas regiões da Itália, aportaram no Rio Grande do Sul, trazendo consigo o sonho de construir “um paese nuovo”, com melhores dias para si e um futuro com melhores perspectivas para seus filhos. Muitas roças foram plantadas, parreiras foram erguidas, a madeira trabalhada, instrumentos de trabalho foram forjados. O machado, o serrote e a picareta foram coadjuvantes preciosos na abertura de clareiras, na transformação de picadas em estradas. Os caminhos desdobraram-se em todas as direções. A criação de animais, os pomares, os trigais e as videiras acenam, com seus braços plurais, dizendo-nos que em breve as mesas estarão cheias de pão, vinho, salame, massa,

polenta... uma farta alimentação. Capitéis, capelas, salões comunitários e cooperativas surgiram. Sonhos, idéias, caminhos, passos, ações e fatos constituíram-se a esperança, a luz, o horizonte, uma semente, uma marca, um significado. Foi assim que Barracão dos Imigrantes, Roça Reiúna, Alfredo Chaves, transformou-se na cidade (polis) de Veranópolis e prossegue, hoje, construindo sua identidade.

Ao tecer uma ponte entre o passado e o futuro percebo que aspectos como a religiosidade, o espírito empreendedor, assim como serviços que beneficiam a comunidade, sempre estiveram presentes nas famílias veranenses, sinalizando a cultura deste povo.

É marcante a recorrência de padrões familiares e culturais, sempre impregnados de novas assimilações e inseridos em patamares diferenciados. É uma certa domesticação familiar, como diria Bordieu, mas ela se reformula e se reorganiza qualificando a sede humana por construir, produzir, mudar (Franco, in Raízes de Veranópolis. 1998, p. 110).

Cento e três anos já são transcorridos da emancipação de Veranópolis. Essas terras transformaram-se radicalmente, porém conservam seu núcleo vital: são centros de vida e de trabalho, reservatórios de fé.

Hoje, conhecida como a "*Terra da Longevidade*", conta com aproximadamente 20.000 habitantes que desfrutam de uma bem servida rede de ensino público e particular, que apresenta índices superiores a 95% de aprovação no ensino fundamental(1ª a 4ª série) , 86% de 5ª a 8ª série e de 80% no ensino médio (dados colhidos junto à SMEC, janeiro 2000).

O acesso à Universidade é facilitado pela presença da UCS (Universidade de Caxias do Sul) através dos núcleos universitários de Veranópolis e Nova Prata (município vizinho) e do CARVI (Campus Universitário da Região dos Vinhedos), em Bento Gonçalves, não esquecendo de que, um grande número de estudantes, busca o acesso às Universidades

da Capital do Estado, mais particularmente a UFRGS.

Da natureza hostil para os colonizadores do século XIX, surgiu a natureza dócil de hoje, ornamentada com estradas bem conservadas, casas confortáveis, meios de comunicações que sinalizam o avanço tecnológico, adentrando nas áreas interioranas. Natureza e cultura, concebidas nos primórdios como pólos antagônicos, hoje, se completam.

Veranópolis, terra da longevidade, constitui-se o contexto de minhas experiências. O cuidado com os longevos implica em cuidar com maior atenção dos mais jovens. Esta idéia nos reporta de imediato à questão da educação.

A opção pelo tema da presente pesquisa resultou da minha experiência profissional, ao longo de trinta anos, como professora do curso de Magistério, supervisora escolar e docente universitária, no âmbito estadual, municipal e particular, convivendo com alunos de várias faixas etárias e mantendo contato direto com profissionais da educação, na minha cidade natal.

Tive em minhas indagações as companheiras inseparáveis nesta caminhada. Dúvidas e reflexões levaram-me, incessantemente, a procurar novos caminhos na busca de alternativas para as questões relacionadas à postura do professor, como elemento mediador e organizador das intervenções pedagógicas, capaz de favorecer a aprendizagem do aluno.

A ocorrência de situações em que o desempenho do aluno não satisfaz é um fato que se constata nas instituições educacionais, cujas justificativas direcionam-se, normalmente, para a falta de competência do educando. Nos conselhos de classe, por vezes verdadeiros tribunais, onde os réus são os alunos e os professores os sentenciadores de verdades imutáveis, acontecem as “salutares” reprovações, justificadas, mais uma vez, pela incapacidade do estudante e/ou pela falta de requisitos. É notório que o profissional da educação fica isento de qualquer compromisso em relação àquele desempenho, concluindo-se, assim, que sua auto-percepção, como sujeito de

extrema relevância na efetivação do processo ensino-aprendizagem acontece, por vezes, parcialmente.

Este foi, exatamente, o ponto crítico problematizador e gerador da questão de pesquisa que me levou a realizar o presente trabalho.

Na prática pedagógica junto ao aluno, ainda se observa o ensinar como sinônimo de transmitir conceitos ou dogmas prontos. Constata-se, também, a utilização de parâmetros de ação que não contemplam o pensar do aluno.

Tais situações deixaram-me inconformada, desestabilizaram-me. Exigiram de mim reflexão e pesquisa. Desafiaram-me na busca de mais conhecimento, contribuindo para a adoção de uma postura cada vez mais crítica em relação a minha própria práxis, levando-me, outrossim, a buscar aprofundamento teórico como caminho para uma maior qualificação pessoal, com reflexos, conseqüentemente, nos espaços educacionais onde atualmente atuo.

1.3- Primeira (1ª), segunda (2ª) e terceira (3ª) séries – espaços vitais no Ensino Fundamental

Neste novo milênio, encontramos-nos vivendo um momento de transformações rápidas e radicais, tanto econômicas quanto tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na educação transcorrem num ritmo inferior ao citado.

Embora a “modernização” no Brasil esteja acontecendo de forma surpreendentemente rápida, ela não se faz acompanhar da construção de uma consciência em torno de um desenvolvimento auto-sustentado.

Ao lado de um progresso material aparente, encontramos a injusta distribuição de renda, aprofundando a estratificação social, situações conflituosas emergindo: violência no campo e na cidade, consumo de drogas,

aumento do desemprego, fome, baixa qualidade de vida, a prática pouco desenvolvida entre nós do exercício da cidadania... que tornam mais agudo o descompasso entre progresso econômico e desenvolvimento social.

Diante dessa conjuntura, é preciso questionar a posição que está reservada à educação, ao ser humano no espaço escolar. Há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta a favor da promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania como prática efetiva.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta aprendizagens essenciais e efetivas para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com dignidade, responsabilidade e competência na sociedade em que vivem.

A intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias foram acompanhadas da expansão da Educação Infantil, estabelecendo-se, através da LDB nº 9394/96, um vínculo incisivo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

Embora aconteça a entrada da criança desde muito cedo nas instituições educacionais, a formalização do ensino como processo de aquisição da leitura e escrita se dá, oficialmente, na 1ª série do Ensino Fundamental, estendendo-se na 2ª série, aprofundando-se na 3ªe assim sucessivamente. Esta é uma etapa altamente significativa para a criança, pois é nela que serão evidenciadas, por convenção social, suas habilidades cognitivas. Seus primeiros passos no mundo do letramento, o encontro formal com a matemática sistematizada, com a geografia e a história, com as ciências naturais, com as artes e a percepção de si mesmo como sujeito construtor e reconstrutor do conhecimento, tem início. É o processo escolar, no seu sentido emancipatório, que começa a se desvelar. Na trajetória formal instituída, acontecem os primeiros passos da sistematização dos saberes: a

compreensão do modo de representação da linguagem, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos; o desenvolvimento de novas maneiras de pensar a realidade através da utilização da matemática contextualizada, tornando o ensino significativo e relevante para quem está aprendendo; o conhecimento sobre como a natureza se comporta e a vida se processa; a compreensão e a relação entre si do fato histórico, do sujeito histórico e do tempo histórico, dentre tantos outros saberes .

É nas séries iniciais, especificamente na 1ª, 2ª e 3ª, que há o estabelecimento mais forte de vínculos afetivos entre professor/aluno, uma vez que o encontro entre ambos acontece diariamente, privilegiado pela unidocência que perde seu espaço a partir da 4ª série, na qual a pluridocência passa a ser opção de grande parte dos educandários.

Nestes primeiros anos do ensino fundamental, os alunos são convidados a estabelecer problemas, analisá-los, a buscar informações para esclarecimento de assuntos, a comunicar a outros os resultados de experiências e trabalhos. A criança poderá ser despertada para o prazer de conhecer, de ter curiosidade, de descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, o que a ajudará a melhor compreender o mundo, a sociedade, o movimento das idéias. Enfim, as séries iniciais constituem espaços significativos do aprender a ser, a conviver, aprender a aprender e aprender a fazer, pilares básicos apontados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI -Jacques Delors.

Este processo não é natural, espontâneo, nem linear. Requer que o professor-mediador não se limite a ser um observador passivo, nem que simplesmente rodeie a criança de livros para que aprenda sozinha. Sua função será a de apresentar desafios intelectuais, criar situações propícias à aprendizagem, identificar os conflitos existentes em seus alunos que, no momento, representam problemas que devem ser enfrentados e superados. Enfim, a ação do professor é crucial, enquanto mediador deste processo, pois caberá a ele, junto com seu aluno, buscar soluções adequadas e eficientes .

Paralelo a estas considerações, ressalto minha inquietação profissional ao observar, nos diferentes âmbitos educacionais, as dificuldades que se estabelecem dentro do sistema escolar para promover um ensino adequado. Dificuldades estas que, segundo Leonço (2000, p.18), “estão presentes quando as relações entre professores e alunos demonstram fadiga, quando o conteúdo não transita com significação entre quem aprende e quem ensina.” Assim, o que parece ser pura constatação empírica, se evidencia através de estudos estatísticos cujos dados apresentam-se de forma enfática e significativa. Os índices apontados a partir do levantamento do MEC/SEE (apud Leonço 2000, p.19) mostram que a reprovação na 1ª série atinge um percentual de 48%, na 2ª série 32% e na 3ª série 30% (as estatísticas oficiais não apontam se essa repetência acontece uma ou mais vezes).

Mesmo sabendo-se que o perfil da educação brasileira apresentou mudanças significativas nas duas últimas décadas em relação à queda das taxas de analfabetismo, ao aumento do número de matrículas em todos os níveis do ensino e ao crescimento das taxas de escolaridade, o MEC (apud Leonço 2000, p. 20), assim se pronuncia: “Não obstante, o quadro educacional do país é ainda bastante insatisfatório tanto do ponto de vista qualitativo quanto em relação a alguns indicadores quantitativos.”

Observando-se o exposto acima, vale questionar: 1ª, 2ª e 3ª séries, que espaços escolares são estes? Como são os professores que atuam nestas séries? Que características estão presentes no professor, ao colocar-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem?

Indiscutivelmente, estes são espaços merecedores de atenção quanto à prática pedagógica. Tem-se falado muito, em termos do aluno, de suas funções cognitivas e tem-se deixado o professor-mediador fora da questão ensino-aprendizagem. Na escola, portanto, onde o aprendizado é o próprio objetivo de um processo que pretende conduzir a um determinado tipo de

desenvolvimento, a intervenção deliberada é um processo pedagógico privilegiado. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola - demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções... - são fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento. A intervenção do professor, entendida como referência externa que permite ao aluno constituir-se como tal, tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

Dada a peculiaridade e o momento decisivo que constituem a 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Fundamental, elegi os professores destes níveis para constituírem o grupo potencializador da questão de pesquisa que me levou a efetivar o trabalho que ora apresento. O capítulo subsequente apresentará a fundamentação teórica que norteia a presente investigação.

CAPÍTULO 2

UMA INCURSÃO NO PENSAMENTO DE VYGOTSKI E FEUERSTEIN – PARADIGMAS PARA NOVOS TEMPOS EDUCACIONAIS

Este espaço tem por objetivo desenvolver idéias paradigmáticas centrais da teoria sócio-cultural de Vygotski, considerada de capital importância para fundamentar a investigação a que me propus efetivar. Nesta teoria *“encontram-se latentes os gérmenes teóricos que inspiram muito do que se pensa e se busca”* (Beyer, 1996, p.10), particularmente em relação às idéias de Feuerstein.

Apresento, assim, não com menor destaque, as premissas teórico-conceituais de Feuerstein que se aproximam, paradigmaticamente, às de Vygotski, tecendo comentários a respeito dos conceitos mais relevantes de seu pensamento. Trago presente, buscando clareza e objetividade, as categorias mediadoras de Feuerstein, que alicerçaram a investigação realizada.

Em ambos os pensadores em evidência, abordo a questão da mediação sob o prisma apresentado pelos mesmos, sendo que passo a detalhar, no

estudo, as categorias mediadoras segundo Feuerstein, que alicerçaram a investigação a que me propus realizar.

Finalizo, fazendo uma análise das interfaces existentes entre os dois autores e enfocando a escola enquanto locus privilegiado da prática pedagógica de inspiração vygotskiana e feuersteiniana.

2.1- O pensamento de Vygotski – principais aspectos

2.1.1- Vygotski, o homem do seu tempo presente em nosso tempo

A compreensão de que a geração de conhecimentos é uma das dimensões inerentes ao ato educativo leva-me, de imediato, a instaurar a temática da mediação e, com ela, a figura do professor, como uma necessidade vital nos estudos pedagógicos.

Diante de diversas perspectivas teóricas possíveis, direciono o olhar aos princípios abordados pela vertente dialética, representada por *Lev S. Vygotski* (1896-1934), cujo pensamento constitui-se um marco teórico indispensável. Falar da perspectiva de Vygotski é falar da dimensão histórico-social do desenvolvimento humano.

Vygotski nasceu em Orsha, pequena cidade provinciana da Rússia Ocidental, em 1896, e morreu prematuramente em 1934, aos 38 anos, sendo que, entre 1936 e 1956, sua teoria foi proibida na União Soviética por razões políticas.

Seu percurso acadêmico e profissional foi marcado pelo contexto sócio-político-cultural da época, em que o ideal revolucionário contagiava a todos, trazendo o desejo de concretização do progresso para todo o povo, processo este de transformação social tão almejado. A atmosfera reinante proporcionava energia para empreendimentos audaciosos, para a discussão de novas idéias, novas filosofias e sistemas sociais. O momento histórico caracterizava-se por

um clima de renovação, em que a emergência de uma nova sociedade podia ser vislumbrada. Além do idealismo, a efervescência intelectual e a valorização da ciência, uma vez que os avanços científicos poderiam trazer uma solução aos problemas sociais, faziam-se presentes no cenário pós-guerra .

Um traço marcante no percurso intelectual de Vygotski foi a curiosidade relacionada a temas de diferentes campos do conhecimento, levando-o a transitar por diversos assuntos, por exemplo, pelas artes, literatura, lingüística, antropologia, ciências sociais, psicologia, filosofia e medicina.

A teoria vygotskiana assenta-se sobre a lógica dialética de orientação marxista, cujo principal argumento é o meio sócio-histórico-cultural do indivíduo como influenciador e, conseqüentemente, estruturador do seu desenvolvimento cognitivo. A dialética não era para Vygotski um dogma, mas a estrutura de seu modo de pensar. Sua familiaridade com a dialética como método e com os fundamentos do pensamento marxista impediu-o de desenvolver uma atitude reverencial imposta nos tempos de Stalin. O marxismo era uma ferramenta do pensamento e não um conjunto de verdades reveladas ou absolutas.

Essa lógica, de natureza materialista, define o estudo dos fenômenos como processo em contínuo movimento e transformação. Nesta abordagem, o que ocorre é uma interação dialética entre o ser humano e o meio sócio-cultural no qual está inserido, estabelecendo-se, assim, trocas recíprocas, durante toda a existência, entre o indivíduo e o meio.

As teses desenvolvidas por Vygotski trazem subjacente os pressupostos filosóficos e epistemológicos do materialismo histórico-dialético, que tem em Marx e Engels seus sistematizadores no século XIX. Rego (2000) ressalta que, para estes pensadores, o princípio último da realidade é a própria matéria, vista como um princípio dinâmico, em processo. Assim sendo, o indivíduo , na luta pela sua sobrevivência, passa a organizar-se em torno do trabalho, estabelecendo relações com outros indivíduos e com a natureza. O trabalho, atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio, é um dos

aspectos que fundamenta a teoria marxista e cria a possibilidade do ser humano diferenciar-se dos demais seres vivos. Neste sentido, Marx e Engels (1993, p.39-40) afirmam que:

(...) o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história é que os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhões de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os seres humanos vivos.

O homem, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação requer dele uma transformação subjetiva. Desta forma, o homem se faz homem, produz a sua existência no tempo. É a produção pelo trabalho – visto como impulsionador do processo histórico – que desvela o caráter social e histórico do homem. Para satisfazer suas necessidades, é encorajado a construir-se permanentemente, estabelecer relações com seus semelhantes, trabalhar e transformar a natureza, produzir conhecimento. São os conflitos internos desta realidade natural e social que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética. Saviani (2000) ressalta que esta é a marca distintiva do homem que, ao adaptar a natureza a si, ajustando-a segundo suas necessidades, entra em contradição com ela e, para continuar existindo, precisa transformá-la.

De acordo com esta perspectiva materialista dialética, encontramos implícita a reciprocidade existente no relacionamento entre sujeito e objeto de conhecimento, ambos se constituindo pelo processo histórico-social. Deste modo,

(...) podemos entender que as idéias são decorrência da interação do homem com a natureza e o

conhecimento é determinado pela matéria, pela realidade objetiva. (...)sendo assim, o desenvolvimento das funções psíquicas humanas (a produção das idéias, das representações, do pensamento, enfim da consciência) está intimamente relacionada à atividade material e ao intercâmbio entre os homens. (Rego,2000, p. 98)

Vygotski enxergava no método² marxista a possibilidade de reconstruir a gênese e o curso do desenvolvimento da consciência e do comportamento. Em seus estudos, apresenta como pressuposto a idéia de que, desde o nascimento, a criança é um ser social, imersa em intercâmbios sociais que guiam o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores.

Vê no ensino-aprendizagem, constituído por formas de interação ou mediação sócio-cultural-afetivo, um meio de criar-se condições favoráveis para o desenvolvimento infantil. A mediação, no conceito vygotskiano, apresenta-se de forma mais dilatada, abrangendo todos os elementos culturais.

Ao aprofundar o estudo sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, definindo-as como sendo as atividades mentais mais complexas tais como o pensamento, a capacidade de imaginar e planejar ações a serem desenvolvidas, que se diferenciam de mecanismos mais elementares (ações reflexas, reações automáticas, associações simples), destaca a influência do contexto social, histórico e cultural no funcionamento intelectual dos sujeitos. Considera que o modo de pensar e agir do sujeito desenvolve-se a partir das interações sociais e culturais que estabelece com o meio circundante.

Para Vygotski, o sujeito é interativo e tal interação é mediada por ferramentas auxiliares de sua atividade tais como os instrumentos de trabalho e os signos. No seu entender, o trabalho é fator que diferencia o ser humano das outras espécies. Esta atividade impele à criação de ferramentas auxiliares, as quais se interpõem entre o sujeito e o objeto de trabalho. Tais instrumentos,

² “Método significa muito mais do que um mero conjunto de procedimentos, mas sim a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem como um ser

enquanto criação coletiva e, portanto, cultural, são objetos que medeiam a relação homem-mundo. Já os signos ou “instrumentos psicológicos” possuem a função de representar os objetos, situações ou eventos, auxiliando os processos psicológicos do ser humano e contribuindo nas atividades que exigem a representação mental e a memória.

No que se refere ao desenvolvimento infantil, o autor não ignora a contribuição do mesmo, mas realça que a aprendizagem, que começa muito antes do ingresso da criança na escola, constitui um acréscimo muito importante para os seus avanços. Através do processo de ensino-aprendizagem, constituído por formas de interação ou mediação sócio-cultural-afetivo, cria-se condições favoráveis para o desenvolvimento infantil.

Ao enfatizar as dimensões do aprendizado escolar, descreve dois conceitos novos, de excepcional importância: *a zona de desenvolvimento proximal* (que se constitui das condições atuais, somadas às competências emergentes e à mediação, caracterizando o desenvolvimento mental numa visão prospectiva) e *a zona de desenvolvimento real* (nível do desenvolvimento já realizado, que caracteriza o desenvolvimento mental numa visão retrospectiva), a partir das quais o desenvolvimento da criança deve ser avaliado, e que não se limita ao desempenho atual. Deste modo, Vygotski propõe não um ensino redundante, mas, sim, “revolucionário”.

Outro conceito importante, apontado por Vygotski, é o da internalização, postulando que os processos intrapsíquicos (isto é, as formas de funcionamento cognitivo no indivíduo) são construídos em parceria com os processos interpsíquicos, vivenciados pelo sujeito, nas interações com seu grupo cultural.

Vygotski definiu como objeto de estudo a tentativa de reconstruir a história da passagem quantitativa e qualitativa das funções psicológicas elementares – reflexo, motricidade, percepção, afeto – para as funções

psicológicas superiores – memória, pensamento, atenção, linguagem – pelo processo de internalização. Fazem parte deste processo as imitações, as quais são compreendidas numa conceitualização ampla, ou seja, a criança realiza ações semelhantes a do modelo, porém lhe imprime modificações. Disso resulta uma nova forma, inspirada no modelo. O mecanismo de imitação, também ligado aos procedimentos escolares, constitui para Vygotski não a mera cópia de um modelo, mas a reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, a criação de algo novo a partir do que observa no outro. A atividade imitativa é, portanto, tomada pelo autor em estudo como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, isto é, ações que estão dentro da sua zona de desenvolvimento proximal.

A importância da idéia de internalização passa, assim, a destacar-se no pensamento vygotskiano. Referindo-se a este conceito, Vygotski (1989, p.63) se pronuncia da seguinte maneira: “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa.”

O interior e a subjetividade do homem não são uma cópia autêntica do exterior, mas uma nova criação, a forma mais elevada do reflexo da realidade criada pelo desenvolvimento sócio-cultural.

Como vemos, o homem é o único ser vivo que internaliza objetos e acontecimentos externos para deles formar representações mentais. A interação com o meio físico e com os patrimônios sociais e históricos tais como a linguagem, os valores, as normas e os padrões sociais é feita em dois momentos: primeiro, participando cultural e interpessoalmente, na convivência com os outros, e posteriormente, num processo intrapessoal, de experiência mental e reflexiva sobre esses patrimônios, passando a reconstruí-los e a incorporá-los.

Assim, constata-se a significativa contribuição dada por Vygotski às

questões escolares quando concebe que as funções psíquicas do indivíduo são construídas pelo vínculo na apropriação da cultura humana, através das relações interpessoais dentro da sociedade a qual pertence. O autor considerou essa apropriação como se dando através da educação e do ensino, por intermédio da relação com adultos ou companheiros mais experientes. O desenvolvimento cognitivo foi compreendido como uma consequência do conteúdo a ser apropriado e das relações que ocorrem ao longo do processo de educação e de ensino. Deste modo, o desenvolvimento se realiza no processo de educação e ensino, constituindo ambos uma unidade dialética.

Como uma extensão das próprias pesquisas sobre o processo de internalização, Vygotski insere em seus trabalhos a questão da formação de conceitos.

As principais conclusões a que chegou emanaram do confronto que estabeleceu entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos. Considerou os primeiros como sendo aqueles que a criança aprende no seu dia-a-dia, nascidos do contato que ela possa ter com determinados objetos, fatos, fenômenos, dos quais ela não tem sequer consciência, pois sua atenção não está centrada no próprio pensamento, mas, sim, no objeto ao qual o conceito se refere. Essa consciência surge, posteriormente, com a aquisição dos conceitos científicos, introduzidos em situações de aprendizagem formal.

Assim, Vygotski considerou os conceitos científicos como sendo aqueles sistematizados e transmitidos intencionalmente, em geral, segundo uma metodologia específica. São, por excelência, os conceitos que se aprendem na situação escolar. Os dois processos – dos conceitos espontâneos e dos científicos – se relacionam e se influenciam constantemente.

Por trás de qualquer conceito científico, existe sempre um sistema hierarquizado do qual ele faz parte. A principal tarefa do professor, ao ajudar o aluno a construir esse tipo de conceito, é levá-lo a estabelecer uma representação do objeto por meio das abstrações em torno das suas

propriedades e da compreensão das relações que ele mantém com um conhecimento mais amplo. Ao contrário do espontâneo, o conceito científico só se elabora intencionalmente, isto é, pressupõe uma relação consciente e consentida entre sujeito e o objeto do conhecimento.

Em sua formulação teórica, Vygotski refere-se, também, às possibilidades de aprendizagem enfocando que as mesmas não estão na dependência do nível de desenvolvimento já alcançado pela criança. Ele pensa o desenvolvimento mental não apenas retrospectivamente, pelos processos que já se consolidaram na criança (nível de desenvolvimento real) mas, principalmente, prospectivamente, pelos processos que ainda estão em formação. Assim, constata-se as importantes implicações educacionais do conceito vygotkiano de zona de desenvolvimento proximal. De acordo com este conceito, todo o bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta forma, o bom ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, apoiando e alimentando processos internos que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. Ao considerar este princípio, a escola estará dirigindo seu aluno para aquilo que ele ainda não é capaz de fazer, centrando-se na direção das potencialidades a serem desenvolvidas.

Referindo-se à influência do processo de aprendizagem, Vygotski (1989, p.101) afirma:

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.

A categoria de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) aparece como o fundo inevitável para as situações de ensino, por seu lugar crucial na definição dos processos de interação, de interiorização e de ensino.

O conceito de ZDP surgiu em decorrência do interesse de Vygotski pelas leis do desenvolvimento e do processo de ensino-aprendizagem. Criticando o pensamento psicológico da época, ele entendia que não era suficiente descrever os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores com base nas conquistas já efetuadas. Sustentava a idéia de que o importante era procurar compreender (prospectivamente) a construção de tais funções.

Outra idéia, que acabou sendo um dos pontos-chaves da teoria sócio-cultural, foi aquela, segundo a qual, o homem, por meio do uso de instrumentos, modifica a natureza. Da mesma forma que o instrumento mediatiza a atividade laboral do homem, o signo – instrumento psicológico por excelência – mediatiza não só o seu pensamento, como o próprio processo social humano. Estão incluídos entre os signos a linguagem, os sistemas de contagem, diagramas, mapas e todo o tipo de signos convencionais.

Assim, o conceito de mediação vem ampliar o conceito de objeto como fonte de conhecimento.

Aplicada ao ensino, a mediação desempenha o papel equilibrador, porque vem contrabalançar a ação pedagógica e a interação dialógica do aluno com o objeto de conhecimento. Num sentido dialético, é um processo no qual a reconstrução de saberes, a constituição de uma realidade, passa pelo estabelecimento de relações complexas, com um profundo sentido de dialogia.

Referindo-se ao conceito de mediação, Oliveira (1993, p. 26 - 27) assim se pronuncia:

(...) é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-se mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

Fica evidente que Vygotski trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que, entre o homem e o mundo real, existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

É oportuno ressaltar que, embora Vygotski enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento - que no caso específico da escola são o professor e as demais crianças -, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Nem seria possível supor, a partir de Vygotski, um papel de receptor passivo para o educando. Em relação a este pressuposto, Oliveira (1993, p. 63) assim se expressa:

Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.

A imagem do homem que deriva da teoria sócio-cultural é a do homem em que Vygotski acreditava, isto é: um ser racional que independentiza-se para além dos limites restritivos da natureza. Este homem contemporâneo – *Homo sapiens* – é entendido por Vygotski, que segue o pensamento marxista, a partir da filogenia humana, distinguindo dois períodos: a evolução biológica (Darwin – teoria da evolução) e a história humana (Marx e Engels). O salto qualitativo do animal para o humano acontece com o início e domínio da cultura por meio da interação social com os outros, espaço este próprio para o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Vemos, portanto, que as proposições vygotskianas contemplam a dupla natureza do homem, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural. Esta compreensão torna-se ainda mais clara, quando o autor apresenta o seguinte pensamento:

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado na ligações entre história individual e história social” (Vygotski, 1984, p. 33)

Vygotski, o homem do seu tempo, está presente no nosso tempo mostrando-nos, através de suas investigações, como os processos naturais entrelaçam-se com os culturais. Evidencia a supremacia do componente sociocultural sobre o biológico, trazendo presente a relação dialética entre história do indivíduo e história da humanidade. Assim, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos, estão de tal forma intrincados, que um não seria o que é sem o outro.

2.1.2- A formação de conceitos

A linguagem, com sua função comunicativa, além de permitir ao homem vivenciar um processo de interlocução com seus semelhantes, permite ao ser humano abstrair e generalizar a realidade através de atividades mentais complexas e, portanto, formular conceitos.

De acordo com Vygotski, o processo de formação de conceitos não se reduz à presença da atenção, da associação de idéias, da inferência e de outros processos mentais superiores. É uma atividade complexa na qual todas as funções intelectuais tomam parte, lembrando que elas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou da palavra, como meio de conduzir

as operações mentais, controlar o seu curso, canalizando-as em direção à solução do problema enfrentado. Neste sentido, o autor afirma que

(...) um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental: é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só pode ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. (Vygotsky, 1991b, p. 71)

Através da palavra, designamos objetos, os representamos, mas, também, abstraímos e generalizamos suas características. A palavra “porta”, por exemplo, designa qualquer tipo de porta: branca, preta, azul, de ferro, de vidro, de madeira, lisa, trabalhada, grande, pequena... A função de generalização garante a comunicação entre as pessoas, isto porque quando nos comunicamos com outra pessoa, durante a conversa, nos referimos a determinados objetos, mesmo que o interlocutor não faça a mesma imagem que estamos fazendo. O entendimento ocorre, pois se mantém preservada a característica essencial destes objetos. Esta capacidade de generalizar e abstrair, incluindo objetos, outros seres ou mesmo ações, em determinadas categorias, nos liberta dos limites da experiência concreta. Não precisamos estar em contato direto com a porta para conversarmos sobre ela.

A perspectiva de Vygotski sobre o desenvolvimento de conceitos torna-se mais compreensível ao entendermos que o significado da palavra transforma-se ao longo do desenvolvimento do sujeito; o significado da palavra evolui, posto que integra novos sentidos, novas conotações. Assim, o desenvolvimento conceitual não se dá de forma definitiva, mas gradual, porque também, gradativamente, evolui o significado da palavra. Com isto entendemos que o desenvolvimento de um conceito, de um significado ligado a uma palavra, não acaba com a aprendizagem da palavra, na verdade, apenas começa ali. Para que estágios mais elevados de raciocínio sejam atingidos, é imprescindível que, neste processo, o meio ambiente seja desafiador, exigente e estimulador, o que significa que “ (...) o pensamento conceitual é uma

conquista que depende não somente do esforço individual mas, principalmente, do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu 'ponto de chegada'." (Rego, 2000, p.79)

Se, inicialmente, a criança formula conceitos a partir de uma relação direta que estabelece com a realidade concreta, aos poucos vai isolando determinados atributos do objeto, rumo a abstrações e generalizações cada vez mais complexas.

(...) em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo: à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. (Ibidem, p. 71-72)

Vygotski atribui para a aprendizagem escolar um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Esta consciência chega ao aluno através dos conhecimentos científicos e depois se transfere aos conceitos cotidianos. Lembramos que os mesmos são formados pela criança em suas experiências, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta. A princípio, a criança utiliza estes conceitos sem estar consciente deles, pois sua atenção está centrada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca ao próprio ato do pensamento. Essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles, só é adquirida mais tarde, com a aquisição dos conceitos científicos, que se dá na escola. Os dois processos - dos conceitos espontâneos e dos científicos - se relacionam e se influenciam constantemente.

Damos, aqui, destaque à figura do professor que, em situação de sala de aula, oferece situações variadas de trabalho com o aluno, explica,

questiona, informa, ajuda a estabelecer relações, até que o mesmo consiga internalizar, agindo, por fim, independentemente. O conceito espontâneo, tendo alcançado um certo nível, abre caminho para que a criança absorva o conceito científico, e este fornece estrutura para o desenvolvimento daquele, tornando-o consciente e deliberado. Vygotski (1991b, p.74) acredita que

(...) os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas.

O autor em estudo busca em Tolstói a fundamentação de que um conceito simples não pode ser transmitido pelo professor através de explicações artificiais, memorizações compulsivas e repetições. O que a criança necessita é defrontar-se com a palavra contextualizada, isto é, ter a oportunidade de adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral.

Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela... sentirá a necessidade de usar essa palavra – e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem...Mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno...é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio. (Tolstói, 1903, apud Vygotsky 1991b, p. 72)

O aprendizado, no enfoque de Vygotski, é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, consistindo, também, numa força que impulsiona o seu desenvolvimento.

Na visão vygotskiana, os conceitos não são comportamentos naturais mas, sim, construções internalizadas pelos indivíduos, no percurso do seu

desenvolvimento, contendo em si um sistema de relações e generalizações, determinadas por um processo histórico cultural. Neste sentido, La Taille et.al. (1992,p.28) aponta que

(...) os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos) , nomeados por palavras da língua desse grupo.

Vygotski investigou dois tipos de conceitos: os conceitos “cotidianos” e os conceitos “científicos”. Amplia-se, a seguir, explicitação anterior dada aos mesmos.

Por conceito cotidiano, o autor compreende ser aquele que a criança vai formulando, durante o seu processo de desenvolvimento, na medida em que utiliza a linguagem para nomear objetos e fatos presentes em sua vida diária. Ao falar, ela vai referindo-se à realidade exterior e, quanto mais interage dialogicamente com seus semelhantes, mais vai se distanciando de uma fase em que o conceito está diretamente ligado ao concreto, para tornar cada vez mais abstrata a forma de generalizar a realidade.

Ao referir-se aos conceitos espontâneos³, reconhece o papel do adulto na formação dos mesmos e diz que são adquiridos, pela criança, fora do contexto escolar – contexto da instrução explícita -, sem sofrerem apresentação sistemática.

Por conceito científico, Vygotski considerou aqueles formados a partir da aprendizagem sistematizada e explícita, portanto, a partir do momento em que a criança se defronta com o trabalho escolar. Os conceitos científicos derivam de um corpo articulado de conhecimento e aparecem nas propostas

³ Vygotski preferiu chamá-los de cotidianos, a fim de evitar a idéia de que estes conceitos tenham sido inventados espontaneamente pela criança.

curriculares, como fundamentais na organização de conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Estes conceitos levam a criança à tomada de consciência e ao uso deliberado de suas próprias operações mentais, o que demonstra a importância fundamental da educação para o desenvolvimento de um tipo novo e superior de pensamento.

Nas palavras de Van Der Veer e Valsiner (1991, p.296), Vygotski entende por conceitos científicos

(...) conceitos que haviam sido explicitamente apresentados por um professor na escola. Idealmente, tais conceitos cobririam os aspectos essenciais de uma área do conhecimento e seriam apresentados como um sistema de idéias inter-relacionadas.

O autor em estudo via no desenvolvimento de conceitos científicos um conjunto de princípios gerais que fazem parte da instrução institucionalizada, constituindo-se no “desenvolvimento não-espontâneo do discurso”. (Vygotski, 1987, apud Moll, 1990, p. 245). O pensamento envolvido nos conceitos científicos não tem como base uma ligação nova com o mundo dos objetos, mas trabalha com o conhecimento existente de forma reconceitualizada. Estes conceitos são frutos de uma reelaboração num plano de reflexão, com os nexos lógicos e históricos.

A construção dos conceitos científicos, pela mediação da escola, desempenha importante papel na conscientização da criança a respeito dos seus próprios processos mentais. Esta idéia encontra respaldo nas palavras de Vygotski (1991b, p.79), quando diz que

Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos.

Os dois tipos de conceitos surgem de formas diferentes, ou seja: “pode-se remontar a origem de um conceito espontâneo a um confronto com uma situação concreta, ao passo que um conceito científico envolve, desde o início, uma atitude ‘mediada’ em relação a seu objeto”. (Vygotski,1991b, p.93)

2.1.3- A mediação

O interesse de Vygotski em verificar como surgiam as formas complexas (superiores) de comportamento humano levou-o a direcionar seus estudos e pesquisa à questão de como as funções psíquicas superiores se desenvolviam.

Para Vygotski, o surgimento da estrutura intelectual, isto é, de estruturas inteligentes no indivíduo, é favorecido pela história, pela presença da cultura. Esta estrutura intelectual - que constitui a base do comportamento humano - tem como centro, no seu processo de formação, a mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens. Partindo do pressuposto marxista de que o surgimento do trabalho trouxe como produto o desenvolvimento das funções próprias do homem, bem como a origem da sociedade humana, Vygotski analisou a função mediadora presente nos instrumentos construídos e utilizados para a realização da atividade humana.

O ato mediador, no sentido vygotkiano, é alicerçado por dois elementos básicos: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas”. (Rego, 1995, p.50)

O autor postula que os instrumentos (físicos) são ferramentas mediadoras da cultura e que, através dos mesmos, os indivíduos influenciam o meio. Salaria que “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza.”(Vygotski, 1989, p. 62) Ao falarmos dialeticamente, podemos dizer

que, ao mudar a natureza, o homem está mudando a si próprio.

No que concerne ao signo (ferramenta simbólica – objeto, forma, gesto, figura, som...), Vygotski lhe atribuía um sentido amplo, uma vez que teria a função de transformação interna.

Chamamos de signos aos estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem uma função de auto-estimulação; adjudicando a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. (Vygotsky, 1995, p.83)

Conforme Rego (2000), signo pode ser considerado algo que substitui ou expressa objetos, idéias, situações, eventos, servindo como apoio da memória. É visto como instrumento psicológico, cuja função é afetar o comportamento humano, uma vez que é mediador da atividade interna. De acordo com Vygotski (1989, p.62) “o signo (...) não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*.”

Ainda com referência aos signos, Rego (2.000) ressalta que, com auxílio dos mesmos, o homem pode exercer o controle voluntário de sua atividade psicológica, assim como ampliar a capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações, como, por exemplo, amarrar um barbante no dedo para não esquecer um encontro, anotar um compromisso na agenda, consultar um atlas para localizar um país...

Luria (1992), companheiro de Vygotski em estudos e pesquisas pertinentes à área da psicologia, cita o costume de rufar tambores como um acompanhamento ao trabalho agrícola de grupos primitivos, para mostrar como as pessoas, num estado anterior da cultura, dependem de um mediador externo para segurar sua atenção, da mesma maneira que os adultos das

sociedades “civilizadas” mantêm a atenção de suas crianças. Esta analogia é compatível com a idéia vygotskiana de que o desenvolvimento é caracterizado por formas cada vez mais complexas de comportamento mediado.

A diferença entre instrumento e signo reside nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. Enquanto o instrumento é orientador externo, o signo é dirigido internamente. Porém, instrumentos e signos estão relacionados, há uma ligação real entre essas atividades (externa e interna) em seus desenvolvimentos na filogênese e na ontogênese, uma vez que “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.” (Vygotski, 1989, p. 62)

Assim, a mediação é um processo de intervenção de um elemento numa relação objeto-sujeito, criando uma nova relação entre ambos. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas, possibilitando a este indivíduo ampliar de maneira significativa os limites de sua ação e de seus condicionamentos biológicos.

Todas as trocas, quer na micro-mediação social – a criança e sua mãe - quer na macro-mediação social – família, escola, sociedade -, ao revestirem-se de significado, se traduzem em construções ontogenéticas. Tanto o desenvolvimento filogenético como o ontogenético são diretamente afetados pela mediação sócio-cultural, cuja forma, por excelência, consiste na linguagem humana, compreendida como sistema fundamental de mediação das relações interpessoais.

Vygotski traduz em seus escritos a importância dada à linguagem, concebendo-a como um sistema simbólico elaborado no curso da história social, em todos os grupos humanos. Ele atribui à linguagem duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. A necessidade de se comunicar com seu semelhante fez com que o ser humano criasse e utilizasse os sistemas de linguagem. Através deles, é possível

designar objetos do mundo exterior, ações, qualidades (dos) e relações entre estes objetos.

Reafirmando esta idéia, Rego (2000, p.55) assim se pronuncia:

(...) os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

Quanto à generalização que a linguagem possibilita, temos, através deste processo, a possibilidade de ordenar o real, analisar, abstrair e agrupar sob uma mesma categoria conceitual objetos, eventos, situações presentes na realidade.. Por exemplo, a palavra cadeira designa qualquer cadeira, independentemente de seu tamanho, do material que é feita, da sua cor... Nesta situação, a palavra generaliza o objeto, agrupando-o com outros elementos da mesma categoria. É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: “a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.”(Oliveira, 1993, p.43)

A temática da mediação é também abordada por Wertsch (1995) e Rogoff(1993), num enfoque sociocultural, aproximando-se do paradigma vygotskiano. O primeiro autor utiliza a expressão “ação mediada” abrangendo tanto a ação interna quanto a externa, a ação individual ou grupal, a ação mediada por instrumentos físicos , técnicos ou mediada por ferramentas semióticas. O importante, nesta sua concepção, “é a idéia de que existe uma relação intrínseca entre o agente e os modos e ferramentas de mediação” (Colaço, 2001, p.47), sendo que a ação mediada passa a caracterizar-se por uma tensão dinâmica entre o agente e as ferramentas culturais.

Rogoff (1993), ao tecer referências à mediação simbólica, aborda a

construção do conhecimento sob o prisma da atividade mediada. A sustentação do desenvolvimento do indivíduo, entendido à luz dos princípios sócio culturais, encontra-se nas três categorias por ela apontadas:

- “Aprendizagem”, que corresponde ao plano comunitário/institucional, no qual as pessoas mantêm intercâmbios político, econômico, material, cultural e social, bem como têm oportunidade de se envolverem nas atividades culturalmente organizadas.
- “Participação guiada”, sustentada nas trocas interpessoais das atividades do dia-a-dia que acontecem entre colegas, regulando os papéis sociais que cada um ocupa no seu contexto sociocultural. Através deste pressuposto, fortalece a visão do desenvolvimento cognitivo como um processo de construção cotidiana, apoiado nas trocas intersubjetivas entre indivíduos e dos recursos e práticas culturais.
- “Apropriação participatória” ou apenas “apropriação”, que tem lugar num plano mais pessoal. Refere-se às transformações, num plano intrapsíquico, elaboradas pelo indivíduo. Estas transformações são produto da inserção do indivíduo na cultura e de suas relações interpessoais.

Focalizando o ambiente escolar, constata-se a utilização de ferramentas culturais de mediação integrando a prática pedagógica e o próprio currículo, desde a educação básica, envolvendo a leitura, escrita, cálculo matemático, até o ensino superior, espaço onde os conceitos mais elaborados e complexos são construídos e aprendidos. O aprimoramento e a ampliação das ferramentas culturais possibilitam uma incorporação, cada vez maior, às atividades dos indivíduos, passando a se tornarem recursos imprescindíveis, a exemplo da escrita numa sociedade letrada, dos equipamentos eletrônicos num ambiente informatizado. “Assim, a atividade e os modos de mediação compõem uma unidade indissolúvel” (Colaço, 2001, p.50), como analisa Wertsch (1995) a partir do referencial vygotkiano, sendo a ação mediada o cerne de todo o comportamento humano.

Em síntese, é por intermédio das mediações que as pessoas vão, aos poucos, se apropriando da cultura, do comportamento, dos modos de

funcionamento psicológico, enfim, do patrimônio do seu grupo cultural e da história da humanidade.

2.1.4- Funções psicológicas superiores e processo de internalização

Vygotski, com sua visão de historicidade do ser humano, buscou, como objeto de estudo, reconstruir a história da mudança qualitativa do indivíduo, quando da passagem das funções psicológicas elementares – reflexo, motricidade, percepção, afeto – para as funções psicológicas superiores – memória, pensamento, atenção, linguagem - , pelo processo de internalização, passando por gestos e imitações. Teve um olhar atento, também, para a análise do movimento de passagem das ações efetivadas no plano interpsicológico, isto é, entre as pessoas, no contexto social, para ações internalizadas , no plano intrapsicológico.

Um pressuposto básico da obra de Vygotski é que as origens das formas superiores de comportamento consciente – pensamento, memória, atenção voluntária e outras -, formas essas que diferenciam o homem dos outros animais, devem ser achadas nas relações sociais que o homem mantém. Este é entendido como um ser interativo, que age sobre o mundo, transformando essas ações na constituição do funcionamento de um plano interno.

De acordo com o autor, são apontados dois tipos de funções psicológicas:

- Funções Elementares - presentes na criança pequena e nos animais, tais como, reações automáticas, ações reflexas, atenção não-consciente, memória natural, reguladas por processos biológicos.

- Funções Psicológicas Superiores – modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como memória voluntária, imaginação, atenção dirigida, entre outros. São processos que têm sua gênese nas interações sociais e se desenvolvem no decorrer do processo de internalização das forma culturais de comportamento. Portanto, estes processos mentais não são inatos.

Analisando as premissas vygotskianas a respeito das funções psicológicas superiores, compreende-se a importância da relação indivíduo/contexto cultural, sendo a mesma uma relação ativa, mediatizada e transformadora. Essa transformação, vale salientar, processa-se em ambas as direções, dialeticamente relacionadas e interdependentes. Ilustrando este pensamento, destaco uma passagem da obra de Vygotski(1995, p.34):

A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento. (...) No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

As referidas funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. O cérebro, resultado de uma longa evolução, é visto como “um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.” (Oliveira, 1993, p.24)

No processo de desenvolvimento humano, os fatores biológicos não servem meramente como substrato orgânico onde são inscritas as mediações simbólicas da cultura. A relação entre as linhas natural e cultural de desenvolvimento é extremamente complexa e tem um sentido bidirecional e de interferências mútuas que, ao se entrelaçarem, provocam os processos psicológicos superiores, embasados pela atividade mediada.

Vygotski nos mostra que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se prende a leis biológicas (sujeito), mas às leis sociais (e obviamente históricas). O ser humano, como ser social, está em constante relação com os outros (interação) através de atividades mediadas por signos e instrumentos, que permitem ao sujeito se constituir e desenvolver como

indivíduo.

As Funções Psicológicas Superiores diferenciam-se das funções elementares através de quatro características que lhe são pertinentes. Elas são:

- 1- constituídas no contexto social;
- 2- voluntárias, ao regularem a ação através de um controle voluntário;
- 3- intencionais, isto é, reguladas conscientemente;
- 4- mediatizadas pelo uso de ferramentas (signos).

Neste sentido, Vygotski manifesta-se teorizando que “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento, que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.” (Vygotski, 1998, p.54) O uso de signos permite aos indivíduos controlarem seu comportamento, reestruturando e afetando todos os processos psicológicos superiores.

As funções superiores de pensamento se manifestam na vida coletiva das crianças, primeiramente como discussões, e, somente depois, aparecem em sua própria conduta de reflexão.

A internalização recebeu ênfase por parte de Vygotski, uma vez que ele a considerou um mecanismo que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas complexas, pois a internalização dos sistemas de signos, produzidos culturalmente, provoca transformações significativas no comportamento do ser humano.

O conceito de internalização foi trabalhado por Vygotski, a partir das idéias inicialmente desenvolvidas por Pierre Janet, de que “(...) a pessoa em desenvolvimento transforma, ativamente, a experiência interpessoal numa forma semiótica nova (intrapessoal).” (Vasconcellos, Valsiner, 1995, p.64)

Na teorização vygotskiana, encontramos a afirmação de que toda a

função psicológica superior aparece, primeiramente, como função externa, intersíquica, dando, assim, realce ao caráter social de sua gênese. Fundamentado neste princípio, o autor explica o processo de internalização ou “reconstrução interna de uma operação externa”, e passa a formular o que denomina de lei genética⁴ do desenvolvimento cultural, afirmando que “toda função do desenvolvimento cultural da criança aparece em essência duas vezes, em dois planos; primeiro, no plano social e, depois, no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.”(Vygotski, 1995, p.150)

O autor explica a afirmação acima dizendo que o ser humano nasce num ambiente cultural e historicamente estruturado, provido de significados, no qual ocorrem as relações sociais mediadoras de um desenvolvimento ativo (mudanças progressivas), em situações interativas. Tudo o que for vivido no social passa a ser internalizado na forma de processo intrapsíquico.

Luria, psicólogo e cientista - pesquisador companheiro de Vygotski, reafirma o princípio de que as respostas mediadoras emergentes do mundo, transformam-se em um processo interno ao dizer que: “É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.” (Luria, 1998, p.27)

O ser humano internaliza objetos e acontecimentos externos, para deles formar representações mentais. A criança, em dois momentos distintos, interage com a cultura na qual está inserida e, conseqüentemente, com o patrimônio social e histórico – linguagem, memória, valores, normas e padrões sociais. Num primeiro momento, na convivência com os seus semelhantes, efetiva uma participação cultural e interpessoal. No segundo momento, interage num processo pessoal de experiência mental e reflexiva (de raciocínio) sobre

⁴ A palavra genética, empregada neste contexto, tem o sentido de gênese, origem, não querendo, desta forma, referir-se à hereditariedade.

esses patrimônios, passando a reconstruí-los e incorporá-los. Assim, efetiva-se a internalização que, segundo Vygotski (1989, p.63), é “a reconstrução interna de uma operação externa.” Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. Desse modo, a atividade que antes precisou ser mediada – regulação interpsicológica - passa a constituir um processo voluntário e independente – regulação intrapsicológica.

Em se tratando da questão relativa à internalização, Vygotski (1995) chama atenção para o fato de que, através deste estudo, passou-se a conhecer apenas um esboço desse processo. Este alerta e outros mais sinalizados pelo autor, aliados à condição inacabada da sua obra, abriram espaços para o prosseguimento de pesquisas, buscando preencher lacunas ou aprofundar estudos à luz de outras contribuições disciplinares.

Colaço (2001, p.38), no seu trabalho de doutorado, levanta alguns questionamentos em relação à terminologia empregada e à forma como Vygotski explica os passos do processo de internalização, levando-nos a pensar numa “suposta contradição que se apresenta em seu arcabouço teórico”. A seguir, transcrevo o recorte do trabalho acima mencionado.

O processo de internalização, na concepção vygotskiana de desenvolvimento, exprime a relação entre externo-interno, social-individual e levanta profundas indagações pela sua complexidade e, especialmente, pela ambigüidade que se instaura, a partir da terminologia utilizada por Vygotski e devido à forma como ele explica os passos do seu funcionamento. Em se tratando de uma construção que, conforme ele propõe, vai do exterior para o interior, do social para o individual, enfim, do interpsicológico para o intrapsicológico, não implicaria um sentido temporalmente sucessivo e linear em sua formação, contradizendo a própria dinamicidade e o sentido dialético do mesmo? A forma de utilização de categorias espaço-temporais - externo/interno, “primeiro no plano social e depois no psicológico” - não acaba por minar sua concepção de movimento recíproco de interdependência entre o indivíduo e seu mundo circundante? Neste sentido, social e individual

passariam a ser vistos como instâncias opostas, polares e independentes. Considerando que, na própria acepção de Vygotski, a internalização situa-se numa dimensão simbólica, como estabelecer fronteiras (interna ou externa) nesta dimensão? E ainda, em se tratando de um processo no qual está implicada a produção de significados, como localizá-la primeiro no espaço social e depois no individual, se essa produção só é possível no intercâmbio entre pessoas?

**2.1.5- A zona de desenvolvimento proximal (ZDP)
e o mecanismo de imitação na dinâmica de aprendizagem
e desenvolvimento**

A crença tradicional de que a imitação é um simples mecanismo de cópia automática, de repetição de um modelo, foi criticada por Vygotski. Ele esclarecia que “(...) o próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro.”(1995, p. 137) Enfatizou que a imitação se constitui numa fonte importante de desenvolvimento, pois a partir de um dado modelo, socialmente construído, o indivíduo o transforma internamente em uma nova forma. Existe a troca direta (cognitiva e emocional) com o modelo, ao mesmo tempo em que diferencia-se dele. O processo imitativo está enraizado nas experiências externas, embora não seja uma cópia exata das mesmas, levando à criação de um mundo psicológico pessoal.

Vygotski buscou em Baldwin (imitação persistente e reação circular) e Guillaüme, a fonte para seus estudos sobre imitação. Para Baldwin, “a imitação unia as facetas social e pessoal dos seres humanos, numa constante produção de novas versões da cultura coletiva”. (Vanconcellos, Valsiner, 1995, p. 51)

Para Guillaüme, conforme Vasconcellos e Valsiner (1995, p.51-52), a imitação não é inata, mas

(...) um processo de aprendizagem que não depende de instinto ou hereditariedade. A criança aprende a imitar os outros sujeitos sociais presentes em sua vida.
(...) A imitação não pode ser reduzida à percepção de

modelo ou a imagens mnemônicas visuais ou auditivas. Ao contrário, a associação entre percepção e movimento é adquirida de forma criativa e cada vez mais complexa.

Trabalhando nesta linha, Vygotski construiu a idéia de imitação como sendo o processo básico presente na função e formação da zona de desenvolvimento proximal.

A imitação é, deste modo, compreendida como instrumento psicológico que introduz novidades nas trocas sociais e no processo de diferenciação social, tornando-se um percurso para a criação de zonas de desenvolvimento proximal na pessoa. Merece, aqui, que se aborde a idéia de que existem limites para a imitação, melhor dizendo, uma criança não pode imitar qualquer coisa. Só poderá fazê-lo enquanto não for ultrapassada a sua zona de desenvolvimento proximal. Ao resolver problemas, com a presença de um mediador, e estes forem se tornando cada vez mais desafiadores, a criança poderá ir resolvendo até o ponto a partir do qual não conseguirá mais resolver, mesmo com ajuda. Isto significa ir além dos limites desta criança neste momento.

Os estudos que atualmente temos à disposição, abordando o tema “zona de desenvolvimento proximal”, indicam que seu autor, Vygotski, o empregou como um

(...)argumento retórico mediador a ser utilizado em discussões com educadores e psicólogos, seus contemporâneos, referente à relação ensino-aprendizagem. Desta forma, talvez fique mais fácil entender por que o uso deste conceito propicia a variedade de interpretações encontradas na psicologia vygotskyana da atualidade. (Vasconcellos, Valsiner, 1995, p.67)

As afirmações a respeito deste assunto, disponíveis nos trabalhos que sobreviveram e estão publicados, permitem que se perceba o esforço de

Vygotski em redirecionar as formas de diagnóstico dos pedologistas⁵ da época, cujas análises eram baseadas em testes de inteligência ou em escalas de desenvolvimento. O uso constante que Vygotski fazia do conceito de zona de desenvolvimento proximal trazia consigo a intenção do autor de lembrar os pedologistas “(...) sobre a necessidade de prosseguirem *além do mundo das aparências*, façanha que se consegue (...) via observação do surgimento de proto-funções (uma função ainda imersa na sua *potencialidade*).” (Vasconcellos, Valsiner, 1995, p.70) Neste momento, a atenção volta-se para a idéia de imitação e Vygotski enfatiza que este é o mecanismo que está por trás do conceito de desenvolvimento proximal, sendo exatamente esta capacidade, diferenciada da simples cópia, que torna possível o surgimento da ZDP. Assim, a imitação, a partir do conceito de “imitação persistente” de Baldwin⁶, indica a imitação criativa dos modelos oferecidos socialmente, indo além da produção da cópia exata. Este processo, entendido como força motriz do desenvolvimento, favorece a função prospectiva do desenvolvimento.

Foi, portanto, no contexto das discussões sobre os instrumentos de medida de Q.I. e de análise da relação aprendizagem/desenvolvimento, que Vygotski introduziu o conceito de ZDP, para explicar as diferenças encontradas em relação às medidas das capacidades intelectuais e a relação de interdependência entre os dois processos acima citados. Em seus estudos, ressaltou a importância de se considerar não apenas o desenvolvimento real, que através dos exames de Q.I. pode revelar uma idade mental real, mas também o que chamou de “desenvolvimento proximal” , investigando a ZDP, que aponta para as possibilidades potenciais da criança, isto é, para além do que evidencia já ser capaz de fazer, a partir da atividade em colaboração. O enfoque na ZDP aponta para um desenvolvimento prospectivo do ser humano.

⁵ Vygotski referia-se à pedagogia vinculada à defectologia, que incluía os problemas de aprendizagem e deficiências físicas e mentais de um modo geral.

⁶ As observações do desenvolvimento motor de suas filhas levaram Baldwin à formulação da noção de imitação persistente, central em seu trabalho. Esta imitação difere-se da “imitação simples”, na qual a criança é incapaz de produzir o novo, não requerendo esforço nem visando o desenvolvimento futuro. Já, na “imitação persistente”, encontramos o fenômeno da tentativa e nova tentativa de experimentação (reação circular, isto é, reação do organismo a um estímulo, que se torna o próximo estímulo para o organismo, conduzindo à próxima reação e, assim, sucessivamente), a partir de características do modelo. Envolve a superação do mesmo, através da produção de versões imitadas, numa crescente experimentação com diferentes aspectos do modelo que, deliberadamente, modificam o modelo.

A definição de ZDP, encontrada no livro *A Formação Social da Mente*⁷, qual seja:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes. (Vygotski, 1988, p.97)

é alvo de várias críticas, pela sua tradução, uma vez que, a partir da mesma, segundo Duarte (1999), surgiram interpretações equivocadas de que Vygotski teria se referido a três níveis de desenvolvimento: desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e desenvolvimento potencial. No entanto, podemos constatar, no sexto capítulo do Tomo II das Obras Escogidas, o conceito de ZDP referindo-se sempre a dois níveis de desenvolvimento, o real ou atual e a zona de desenvolvimento proximal.

Retomando os comentários alusivos à coletânea *A Formação Social da Mente*, observa-se que, a respeito dos níveis de desenvolvimento em discussão, aparecem mencionados apenas os termos nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, nos demais escritos da referida obra. A exemplo disso, destacamos uma das passagens, para retratar o que acabamos de dizer: “O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal.” (Vygotski, 1989, p. 98)

Portanto, na concepção vygotkiana, o desenvolvimento acontece em dois níveis:

Nível de desenvolvimento real – “isto é, o nível do desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos

⁷ Este livro, editado pela primeira vez no Brasil em 1988, é uma tradução editada, conforme dizem seus organizadores, deixando claro que “o leitor não deve esperar encontrar uma tradução literal de Vygotsky.” (Prefácio dos organizadores da obra, p.X)

ciclos de desenvolvimento já completados.” (Vygotski, 1989, p. 95) Este nível oferece uma visão retrospectiva do desenvolvimento apontando para níveis já consolidados, para funções já amadurecidas. “Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal já amadureceram nela.”(ibidem p. 97)

Zona de desenvolvimento proximal - “ define aquelas funções que ainda não amadureceram⁸, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. “ (Vygotski, 1989, p. 97) Usando a linguagem metafórica, o autor chama de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento às funções ainda não amadurecidas. Este conceito oferece uma visão dinâmica de desenvolvimento e, com ela, a possibilidade de projetar o vir-a-ser da criança, seu futuro imediato. Permite o entendimento do curso interno de desenvolvimento, isto é, o entendimento daqueles processos que estão começando a se desenvolver, que estão ainda em estado de formação.

Vygotski apontou para as situações de ensino-aprendizagem e do brincar como espaços onde o professor pode vislumbrar o rumo das funções psicológicas (presentes na zona de desenvolvimento real), apostando no contínuo desenvolvimento do indivíduo, em direção a níveis qualitativamente mais avançados.

Embora Valsiner e Wertsch (in Vasconcello e Valsiner, 1995) sinalizam que, no conceito de zona de desenvolvimento proximal, há a perda de ênfase na síntese dialética, descaracterizando, em parte, a visão dialética de mundo, peculiaridade marcante de Vygotski, podemos encontrar em Baldwin explicação solucionadora deste problema. Sua visão, “(...) recuperando as vozes *político-sociais* e introjetando a zona de desenvolvimento proximal para o *interior do sujeito*” (Vasconcellos, Valsiner, 1995, p. 80), faz um entrelace da ZDP com as noções de cultura coletiva, na qual se encontram presentes os sentidos objetivos dados a ela por diferentes indivíduos, produzindo,

⁸ Vygotski não defende uma posição biologicista (linear) do desenvolvimento (“amadurecimento”), porém sócio-histórica e dialética.

constantemente, novos significados.

Discussões e estudos têm surgido, a partir da obra de Vygotski, enfocando conceitos não suficientemente desenvolvidos por este autor, considerando sua breve existência. Um desses conceitos é o de ZDP, que abriu espaço para interpretações e argumentações diversas. Enfocando esta idéia, Colaço (2001, p.65), em seu trabalho investigativo, assim se expressa :

Alguns autores de atualidade, que dão prosseguimento ao aporte teórico vygotskiano, vêm realizando investigações sobre esse conceito, por um lado enfatizando o seu aspecto teórico, relativo ao desenvolvimento da criança, por outro o direcionamento metodológico, especialmente voltado para a questão da avaliação do potencial de aprendizagem.

Porém, é oportuno clarificar que, apesar das diferentes abordagens que vêm ocorrendo, com suas devidas especificidades, é consensual a compreensão de que a zona de desenvolvimento proximal é um espaço que possibilita condições para a mediação e, conseqüentemente, para a construção de novos conhecimentos.

2.2- O Pensamento de Feuerstein - principais aspectos

2.2.1- Feuerstein, um educador contemporâneo

Reuven Feuerstein nasceu na Romênia no ano de 1921. Desde cedo, demonstrou ter vocação para o magistério, ensinando crianças a ler e recitar orações. Em Bucareste, estudou Psicologia e Pedagogia. Chegando a Genebra, fez seus estudos sob a orientação de Jean Piaget, Barbel Inhelder e Marguerite L. Usteri. Desenvolveu trabalhos com André Rey, Jung, Jasper, entre outros. Feuerstein completou seus estudos em Genebra no ano de 1952, com o diploma em Psicologia Geral e Clínica e, em 1970, com o Doutorado (Ph.D.) em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Sorbonne, Paris. Desde 1964, é Diretor do Instituto de Pesquisas Hadassah-

Wizo-Canada, em Jerusalém, posteriormente convertido no Centro Internacional para o Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem (ICELP).

Entre suas experiências profissionais, o psicólogo romeno-israelense atuou como professor em Bucarest, atendendo crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas graves de desenvolvimento. Além disso, perto de Tel Aviv, na Escola Agrícola de Mikvet-Israel, ensinou crianças que viveram os terrores do nazismo e perderam entes queridos nos campos de concentração. Muitas destas crianças, traumatizadas com a experiência dos campos de concentração e do holocausto, foram classificadas como mentalmente retardadas, devido à baixa pontuação obtida nos testes de QI. Estes instrumentos, que só demonstravam o fraco nível intelectual, não colaboravam no sentido de melhorar o estado cognitivo daquelas crianças. A partir de então, dedicou parte de sua vida ao estudo da avaliação e à melhoria da inteligência dos sujeitos com privação cultural⁹ e com dificuldades de aprendizagem, acreditando que estas seriam decorrentes da carência de experiência de aprendizagem mediada e do uso ineficaz das funções cognitivas que, no seu entender, são pré-requisitos básicos para o adequado funcionamento cognitivo. As experiências de Feuerstein constituíram a base para a construção dos dois programas constitutivos do seu método: o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e a Abordagem da Avaliação do Potencial de Aprendizagem (“Learning Potential Assessment Device”-LPAD).

Os resultados que foram sendo obtidos, no decorrer da aplicação dos programas de mediação acima citados, apontaram evidências suficientes para a formulação de conceitos básicos como o da modificabilidade cognitiva estrutural e da experiência de aprendizagem mediada (EAM), atribuindo a esta última grande relevância no desenvolvimento cognitivo das pessoas, o que o levou a desenvolver um conjunto de pressupostos teóricos, definindo e sistematizando, assim, as formas de interação.

⁹ O termo “privação cultural” é utilizado por Feuerstein sem conotação social ou econômica, mas, sim, para designar carência ou ausência de mediação.

No seu entender, a mediação é a responsável pela capacidade de transformação do ser humano, tanto no que concerne aos fatores cognitivos quanto aos afetivo-motivacionais, sendo possível, através dela, transcender os limites biológicos determinados pelos quadros de alteração patológica.

Considerando-se o exposto, há que se olhar o processo educacional e, particularmente, o professor, como mediador, cujo papel é o de fazer o aluno avançar em sua compreensão de mundo, a partir do seu desenvolvimento já consolidado, tendo como meta etapas posteriores ainda não alcançadas. Este profissional da educação tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. A criança não percorre sozinha o caminho do aprendizado, necessitando da intervenção de outras pessoas para a promoção do seu desenvolvimento. Esta afirmativa não significa que devemos ter uma postura intervencionista-diretiva, uma volta à “educação tradicional”. O objetivo, sim, é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola, e em especial o professor que atua diretamente com o aluno, tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas.

Os discursos pedagógicos traduzidos nas falas “o aluno poderá” ou “o aluno terá condições de buscar” precisam conter a crença de que os mesmos não se referem a uma busca solitária e espontânea por parte dos alunos. *É a mediação significativa que provocará processos mentais comumente não usados* encorajando, a partir de uma ação mental, o surgimento de outras diferentes ações, capazes de provocar a aprendizagem.

O organismo humano, por mais condições adversas que se levantem, é um sistema aberto e, como tal, a inteligência só pode ser concebida como um

processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e auto-regulado, suscetível de transformações a qualquer idade ou etapa do desenvolvimento. O postulado básico de que todo o ser humano é modificável, encontra-se presente, de forma substancial, no aporte teórico feuersteiniano.

Assim sendo, um percurso por este viés nos conduz à premissa de que mediador e mediado, afeto e intelecto, indissociados, aventuram-se a uma nova caminhada rumo ao que Feuerstein entende como capacidade de transformação do ser humano. A relevância que o referido autor atribui a este conceito relaciona-se, diretamente, com o conceito de ZDP descrito por Vygotski. Estes parâmetros conceituais surgem como desencadeadores de uma nova prática educacional capaz de suplantar o atual cenário de incertezas, insatisfações e carências que ameaça os alunos “que não aprendem”.

2.2.2- Experiência de aprendizagem mediada (EAM)

Encontramos em Reuven Feuerstein pressupostos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, embasados no aspecto da qualidade das relações sociais estabelecidas pelo sujeito, como meio da promoção do desenvolvimento. Neste contexto, Feuerstein confere à *experiência de aprendizagem mediada (EAM)* um significativo destaque, apontando-a como condição fundamental para mudanças na estrutura cognitiva do indivíduo. A EAM representa a qualidade da interação. A qualidade, por sua vez, depende da configuração total envolvida na interação, ou seja, o “como” da interação da EAM depende do “quem” está mediando, para “quem” e o “quê” de um conteúdo particular da intervenção mediacional.

Ao interpretarmos o termo “experiência” como as oportunidades que o aluno tem de compreender e abstrair as variadas situações do seu meio, vemos, em termos escolares, o enfoque recair na representatividade do professor, uma vez que é este que, sobremaneira, intervirá no processo, criando estratégias adequadas de acordo com as necessidades do aluno, favorecendo o seu aprendizado, o seu desenvolvimento.

Partindo desse princípio, temos, em Feuerstein, a explicação do não aprender da criança como consequência de uma interrupção na dinâmica destas trocas sociais. Para ele, o desempenho escolar não satisfatório do aluno pode ser explicado bem mais como decorrência de uma falta de mediação adequada do que como algum comprometimento de origem biológica. Portanto, numa visão feuersteiniana, as falhas da intermediação humana no processo de aprendizagem da criança podem resultar em defasagens cognitivas que, por sua vez, implicarão no surgimento de funções cognitivas deficientes. Este autor, apud Beyer (1996, p. 99,100), assim se pronuncia: “As funções deficientes (...) são consideradas como sendo um produto da ausência ou insuficiência de experiências de aprendizagem mediada e são responsáveis e se refletem na performance cognitiva atrasada.”

Neste sentido, o autor se utiliza do conceito de privação cultural como condição norteadora da problemática das dificuldades de aprendizagem. Diferentemente da compreensão que Patto (1990) dá ao conceito, o termo *privação cultural* é entendido como carência de mediação, sendo incorreto relacionar sua origem estritamente aos aspectos de ordem econômica ou cultural. Assim, pode-se ter, com certa frequência, crianças provenientes de uma situação econômica favorecida, que, mesmo assim, não lhes proporcionou oportunidades de experiências mediadas. Da mesma forma, tem-se aquelas que, mesmo provenientes de um meio econômico desfavorecido, conseguem se apropriar de diversas experiências de aprendizagem mediada, e, em consequência disso, não apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Assim, Beyer (1996, p. 78) comenta :

O conceito de privação cultural, empregado para designar a ausência de mediação cognitivo-cultural da geração adulta para a que se segue é utilizada não em sua possível conotação social, econômica ou até mesmo cultural, mas no sentido estrito da não intermediação adulta junto aos processos de aprendizagem da criança.

Mesmo que Feuerstein aponte as dificuldades cognitivas como resultado principal da falta de mediação, não concebe o organismo como imutável, resignado ao fracasso. Ao contrário, defende a idéia de que o organismo humano é um sistema aberto a modificações, portanto não determinado pelas condições de incapacidade. Preconiza a *modificabilidade cognitiva estrutural* em consonância com a *experiência mediada*.

Resgatando algumas premissas do autor acima referido, Beyer (1996, p. 90) menciona que:

Quanto mais uma criança usufruir da mediação de aprendizagem, tão mais rico será o desenvolvimento intelectual advindo da interação direta com o meio. A capacidade de aprendizagem resultante de tal processo é chamada de nível de modificabilidade cognitiva estrutural. Neste conceito encontra-se latente o pressuposto do autor de que o indivíduo pode se adaptar ao meio físico e social continuamente em decorrência da mediação adequada da aprendizagem.

O desenvolvimento de estudos sobre a experiência de aprendizagem mediada é recente. Eles datam da década de cinquenta (50), tempo em que Feuerstein trabalhou com grande número de crianças com disfunção intelectual e escolar, o que permitiu confirmar a importante função exercida pelo mediador humano no desenvolvimento da autoplaticidade e flexibilidade da criança.

Feuerstein, em seus escritos, adverte para a interpretação que estudiosos de sua teoria tem dado ao termo EAM, apresentando uma tendência de confundirem experiência de aprendizagem mediada com diferentes teorias de aprendizagem e métodos que, segundo o próprio autor, “ (...) se não são totalmente opostos, no mínimo destituem as mais importantes características que são específicas da EAM” (Feuerstein, 1994, p.3)¹⁰

Considerando a abrangência que o termo adquiriu, é necessário

¹⁰ Todas as traduções das citações literais, cujas referências bibliográficas estão em inglês, foram feitas por Cesar da Fonseca Giugno.

conceituá-lo de forma mais clara, a fim de que não haja o perigo de associá-lo com diferentes formas de interação, esvaziando-o de sua especificidade. Assim, a experiência de aprendizagem mediada é definida como

(...) uma interação qualitativa entre o organismo e seu meio ambiente. Esta qualidade é assegurada pela interposição intencional de um ser humano que media os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação mais generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo.
(Feuerstein, 1994, p. 7)

Encontramos, também, a conceitualização sobre EAM (apud Sarmento, 2000, p. 34,35), feita pelo autor em estudo, nos seguintes termos:

(...) una cualidad de la interacción ser humano-entorno que resulta de los cambios introducidos en la interacción por um mediador humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo. El mediador selecciona, organiza, y planifica los estímulos, variando su amplitud, frecuencia e intensidad y los transforma en poderosos determinantes de um comportamiento. (...) Cambia de manera significativa los tres componentes de la interacción mediada: el organismo receptor, el estímulo y el próprio mediador.

Para expressar o conceito de mediação da aprendizagem, Feuerstein utiliza a fórmula S - H - O - R, considerando que (S) corresponde aos estímulos externo; (H) representa o mediador humano que se interpõe entre os estímulos externos e o organismo, selecionando-os e organizando-os; (O) constiu-se no organismo humano; e (R) é a resposta que o organismo emite após a interação e elaboração da informação.

Um ser humano – o agente mediador - ao interpor-se, com intencionalidade, entre o organismo e as fontes de estímulos oferecidos pelo entorno social, busca fazer com que estes estímulos sejam percebidos de forma diferenciada do que se estivesse diretamente exposto a eles. Entretanto,

com o decorrer do tempo, esta interposição do ser humano em relação aos estímulos tende a se reduzir, uma vez que a EAM afeta a estrutura interna do indivíduo, possibilitando-lhe que aprenda a aprender, desenvolvendo sua autonomia para o estabelecimento da seleção e organização de tais estímulos e, em decorrência, beneficiar-se deles para o seu desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, a aprendizagem mediada permite que os indivíduos desenvolvam habilidades de pensamento eficientes que lhes possibilitarão tornar-se aprendizes independentes e autônomos.

Na concepção feuersteiniana, não é a simples presença ou interação humana que possibilita mudanças na estrutura cognitiva da pessoa. Preconiza que, para uma interação ser caracterizada como EAM, torna-se necessária a presença de alguns critérios capazes de atribuir força mediadora à ação. De acordo com Feuerstein, três critérios são básicos e possuem um caráter universal: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e mediação do significado. Estes critérios, nos dizeres do autor,

(...) são condições necessárias para qualificar uma EAM. As mesmas são de natureza universal e podem ser encontradas em todas as raças, grupos étnicos, entidades culturais e estratos sócio-econômicos. (...)São consideradas responsáveis por aquilo que todos os seres humanos têm em comum: a modificabilidade estrutural. (Feuerstein, 1994, p. 15)

Com base no exposto, os critérios mencionados constituem o tripé da dimensão estrutural, diferenciando a forma de intervenção mediada, proposta por Feuerstein - cujos objetivos visam possibilitar aos indivíduos a transcendência dos atos para outras situações - das técnicas de modificabilidade cognitiva, dentro de um paradigma comportamentalista. A ação mediada, na visão feuersteiniana, não se caracteriza como uma modelação externa da conduta, uma vez que pressupõe um processo de mudança interna, endógena, a partir da construção de processos mentais.

2.2.3- Modificabilidade cognitiva estrutural

Feuerstein, ao rejeitar a crença de que as pessoas ao nascerem trazem consigo uma estrutura pré-determinada e fixa de inteligência, desenvolve o conceito de modificabilidade cognitiva estrutural que concebe o ser humano como um sistema aberto, suscetível à mudança em qualquer etapa do seu desenvolvimento. A possibilidade de mudança na estrutura cognitiva indica a transformação qualitativa implícita no desenvolvimento do ser humano, não havendo vinculação com conotações teórico-conceituais behavioristas, uma vez que as transformações ocorrem no pensamento (processo endógeno) e tendem a permanecer, ao contrário da modificação comportamental.

Este conceito nos leva a considerar o organismo funcionando como uma rede de interações formada por fatores biogenéticos, culturais e emocionais. Esta rede sugere que se veja o organismo como um sistema acessível à mudança, cujo rendimento não é pré-determinado, mas considerado variável. Nesta perspectiva, a inteligência é entendida como processo de auto-regulação dinâmica, capaz de responder às intervenções externas.

A modificabilidade cognitiva estrutural constitui-se na capacidade potencial do ser humano de transformar e transformar-se, re-significar conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, atitudes e competências.

Feuerstein refere-se, assim, à capacidade que o organismo humano possui, como um sistema aberto, de ter sua estrutura de funcionamento cognitivo transformada para poder adaptar-se às mais diferentes situações que se apresentam no seu dia-a-dia. Esta capacidade é vista como a mais importante do ser humano, diferenciando-o dos demais seres vivos. A referida propriedade, inerente à conduta cognitiva, possibilita que as pessoas transformem suas estruturas cognitivas, viabilizando sua adaptação às situações sempre novas do ambiente, bem como a construção dos processos

mentais superiores. Para isso, faz-se necessário que a pessoa vivencie e se aproprie de um leque cada vez mais amplo de experiências de aprendizagem mediada.

As mudanças referenciadas acima não se relacionam com as que se dão no organismo como resultado de sua maturação, e sim com as que ocorrem devido aos processos mediadores vivenciados pelo sujeito, no decorrer de sua vida e pela forma como ele interatua (respondendo e atuando) com os estímulos que afetam sua conduta cognitiva, afetiva, emocional e motivacional.

O sucesso destas mudanças, segundo Feuerstein, se fará real na medida em que se aceitar o ser humano e, em especial, sua conduta cognoscitiva, como basicamente transformável.

Prieto (1992, p. 29-30) destaca três critérios de transformação relacionados ao conceito de estrutura: *a relação parte-todo* - a melhora de uma função específica do pensamento afetará o desenvolvimento cognitivo do sujeito; *a própria transformação* - realizada através da utilização e do desenvolvimento das operações mentais e funções cognitivas; e *a continuidade e auto-perpetuação* - as mudanças ocorridas na estrutura cognitiva que se auto-perpetuam na conduta interiorizada.

Feuerstein postula que o organismo humano está dotado de plasticidade e flexibilidade que viabilizam situações contínuas de transformação, tornando-o de certa forma imprevisível em seu comportamento e desenvolvimento. Em decorrência desta concepção, acredita que todo o indivíduo é capaz de desenvolver sua capacidade de aprendizagem e que fatores tais como herança, condição genética, período de desenvolvimento, idade ou mesmo carência de aprendizagem mediada não são determinantes que impeçam a transformação do organismo ou possuam o poder de produzir deterioramentos irreversíveis.

A partir das considerações tecidas, percebe-se o otimismo presente na teoria feuersteiniana, fundamentado na crença de que as capacidades cognitivas dos sujeitos podem ser potencializadas através de um processo de mediação. Portanto, a modificabilidade cognitiva deriva da experiência de aprendizagem mediada, que possibilita ao ser humano responder de uma forma autoplástica às exigências apresentadas pelo contexto, que se encontra, por sua vez, em constante modificação. A autoplaticidade possibilita mudanças no organismo, fazendo com que a criança use, progressivamente, formas mais elaboradas de funções mentais, permitindo, com isso, "(...) organizar a realidade e usar experiências passadas como um modo de planejar, antecipar e facilitar eventos desejáveis e, também, prevenir os indesejáveis, de sua concretização." (Feuerstein, 1994, p.15-16)

Em situações de desenvolvimento sem ou com insuficientes experiências de mediação, o conhecimento é percebido de forma episódica, isto é, isolado. "É esta compreensão episódica da experiência que limita o significado dos estímulos registrados." (Feuerstein, 1994, p.11) Porém, se uma qualidade de interação estiver presente numa situação de aprendizagem, isto é, se uma aprendizagem mediada se fizer presente ocorrerão

(...) dois grandes fenômenos únicos aos seres humanos: modificabilidade e diversidade. Esses dois fenômenos, que são fortemente inter-relacionados, isto é, a propensão do ser humano em transformar e diversificar sua estrutura cognitiva (...) são básicos para a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural. (ibidem, p. 12)

Com esta visão, o autor nos mostra que a plasticidade e flexibilidade, características únicas do ser humano, o tornam capaz de transformar-se, influenciando na capacidade de aprender a enfrentar as mais complexas situações e, conseqüentemente, adaptar-se a um mundo em constante transformação.

2.2.4- Categoria mediadoras segundo Reuven Feuerstein

Suscitar processos evolutivos, no espaço e no tempo, é uma das características essenciais da aprendizagem humana, processos esses, porém, que só são ativos e conseqüentes nas situações de relação e interação entre as pessoas, pois é nesta dinâmica interativa que emergem as funções psíquicas superiores.

Na concepção de Reuven Feuerstein, para que sejam concretizados alguns pressupostos mediadores mencionados por Vygotski, torna-se necessária a presença de alguns critérios básicos que, incorporados na ação mediadora, lhe darão a força necessária capaz de caracterizá-la como mediadora.

O autor enfatiza a existência de três critérios que, no seu entender, possuem um caráter universal, apontados como condições necessárias para qualificar uma experiência de aprendizagem mediada: a mediação da intencionalidade e reciprocidade, do significado e da transcendência. Estes critérios constituem o tripé da dimensão estrutural que possibilita estabelecer a diferença entre a forma de intervenção enfatizada na teoria feuersteiniana e as técnicas de modificabilidade cognitiva dentro de um paradigma comportamentalista.

Na abordagem de Feuerstein, a realização de determinadas atividades tem por objetivo possibilitar aos indivíduos a transcendência dos atos para outras situações e eventos. Na modificabilidade condutivista, observa-se a realização de tarefas como um meio para proporcionar a aprendizagem baseada numa situação de estímulo-resposta.

Segundo o autor, os critérios acima citados são responsáveis pela característica básica que todo o ser humano tem, qual seja, a modificabilidade cognitiva estrutural. Ao referir-se as demais categorias, Feuerstein diz que não são condições uniformemente necessárias e nem obedecem a uma ordem

determinada para qualificar uma interação como EAM¹¹, fazendo-se as mesmas presentes de acordo com o sistema de necessidades que a situação exige.

A seguir, passo a explicar, sistematicamente, as categorias componentes da mediação da aprendizagem segundo Reuven Feuerstein.

1- Mediação da intencionalidade e reciprocidade

Esta primeira categoria é pensada, por Feuerstein, como sendo condição básica para que se processe qualquer experiência de aprendizagem. A aprendizagem decorre de uma atividade organizada e selecionada de forma intencional e com o intuito de desenvolver determinados conhecimentos e habilidades. O mediador compartilha com o educando os objetivos e metas que deseja alcançar. Este processo de co-responsabilidade e reciprocidade possibilita um redimensionamento no ato de ensinar e aprender, deixando de ser unilateral para tornar-se interativo.

Constata-se a intencionalidade do mediador nas diferentes ações que o mesmo apresenta, entre as quais: manter a atmosfera de aprendizagem; preparar o material; suscitar a motivação sobre os conteúdos; investir tempo na verificação dos esforços dos mediados; revelar satisfação quando estes são bem sucedidos nas tarefas, evidenciando progresso; explicar novamente quando algo não foi compreendido; dedicar tempo aos mediados, auxiliando-os em suas dúvidas; multiplicar as interações na situação de aprendizagem.

A intencionalidade e reciprocidade desencadeiam mudanças nos três componentes da interação, isto é, no mediador, nos estímulos e no mediado. O mediador procura assegurar que sua interação seja eficaz, enquanto que o mediado, ao interagir, desenvolve seus processos cognitivos, tornando-se consciente dos mesmos

¹¹ As iniciais EAM referem-se à *experiência de aprendizagem mediada*, que, na tradução dos textos originais de Feuerstein, em língua inglesa, correspondem à expressão MLE, cujo significado tem a ver com a expressão *mediated learning experience*.

A reciprocidade impele o indivíduo a trabalhar, cooperar e participar na concretização de metas que se consolidam a partir da interação com outras pessoas, no processo de aprendizagem.

2- Mediação da transcendência

A EAM procura transcender o contexto imediato, o aqui-agora da situação em que a interação decorre. Busca o estabelecimento de relações que ultrapassem o ato em si, ampliando seu significado. A transcendência possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de princípios, conceitos e estratégias que podem ser generalizados e transferidos a outras situações. Além disso, o sujeito amplia sua compreensão de mundo através das relações que estabelece entre as diferentes atividades e conteúdos, estabelecendo a conexão entre tais relações. Um ensino fundamentado na repetição e na memória de conteúdos fragmentados e carentes de significado inviabiliza a ampliação e o estabelecimento de relações que tornam possível uma percepção e compreensão global dos fatos.

Pela mediação da transcendência, o mediador dá realce aos processos subjacentes na atividade e/ou ao próprio conteúdo em abordagem e, conscientemente, estabelece relações e destaca sua aplicabilidade a outras áreas do conhecimento, bem como às experiências da vida real.

3- Mediação do significado

A EAM deve ser carregada de significação, uma vez que a resolução das tarefas é uma resposta a uma necessidade criada. Dar significado é apresentar as situações de aprendizagem de forma relevante para o sujeito, de maneira que o mesmo se envolva ativa e emocionalmente na tarefa.

Cabe ao mediador provocar no mediado a busca por significados, sejam eles no âmbito individual ou coletivo. A educação para o significado inicia-se no

eixo familiar, tanto no nível cognitivo (valores, crenças, conhecimentos) quanto no nível afetivo (energia, entusiasmo, sentimentos...) e amplia-se para outros contextos. O processo de busca de significados estimula a criança a fazer perguntas e a estabelecer relações, evitando que a aprendizagem se torne um ato repetitivo, mecânico e carente de significado. As significações permitem que os critérios de intencionalidade e reciprocidade e da transcendência se inter-relacionem, agindo, no indivíduo, como fator energético e como razão motivadora do comportamento.

Para o mediador realizar esta modalidade de interação com o sujeito, torna-se necessário apresentar as situações de aprendizagem, procurando despertar o interesse do indivíduo, debatendo com ele a importância e a finalidade das tarefas propostas e os processos mentais envolvidos na solução das mesmas.

4- Mediação da regulação e controle do comportamento¹²

Consiste em desenvolver no indivíduo a capacidade de controlar sua impulsividade pela resolução de problemas que lhe são apresentados. Consiste, também, em guiar a atenção seletiva, orientando a pessoa na concentração, a fim de que tenha uma percepção clara e precisa da tarefa proposta, planejando estratégias para a resolução da mesma. A ação do mediador direciona-se para ensinar os sujeitos sobre o quê, como, quando e por que fazê-lo, desenvolvendo-se, deste modo, processos metacognitivos nos mediados.

Uma conduta¹³ regulada permite ao sujeito obter as informações e os conhecimentos, utilizando-os de forma coerentemente elaborados, na qual o

¹² O termo "comportamento" não sinaliza para um olhar linear, porém sempre que Feuerstein utiliza tal conceito ele pressupõe processos cognitivos que podem ou não alterar fundamentalmente a conduta do indivíduo. Neste sentido, encontramos o seguinte esclarecimento de Tzaban (apud Beyer, 1996, p.195) "(...) não é conduta externa, mas antes uma conduta cognitiva, a partir da construção de processos mentais. Não tem nada a ver com o comportamentalismo, que é uma aprendizagem e reaprendizagem da conduta externa. Não se trata de uma modelação externa da conduta.(...) o processo de mudança é endógeno."

¹³ A palavra "conduta" refere-se, em Feuerstein, à conduta do pensamento cognitivo.

processo de reflexão se faz presente. Com a presença do mediador, o mediado pode ser encorajado a dar-se um tempo para pensar, antes de manifestar a resposta, seja ela através da fala, de gestos ou por escrito. Esta atitude dará ao sujeito uma certa segurança frente a qualquer decisão a ser tomada.

A impulsividade, conduta oposta à regulação e controle do comportamento, conduz o indivíduo a emitir qualquer tipo de resposta, sem tê-la pensado previamente. O pensamento reflexivo, ficando assim fragilizado, dificultará a transcendência, a percepção da relevância, isto é, do significado da aprendizagem, impedindo o pensar sobre o próprio pensamento.

5- Mediação da conduta compartilhada

Tal mediação diz respeito ao processo de interação entre mediador-mediado, através da partilha de experiências entre eles.

Aqui, encontra-se subentendida a interação, em termos efetivos, entre o sujeito e o mediador. Este deve compartilhar as experiências de aprendizagem, colocando-se no lugar do primeiro. Ao interagir com os participantes do grupo, o mediador intensifica a oportunidade de discussões reflexivas. Ambos buscam alternativas acerca de como resolver a tarefa.

O mediador, enquanto responsável em suscitar a discussão dos procedimentos necessários, procura fazer com que o sujeito sinta-se capaz de utilizar seu pensamento de forma própria e independente.

Nesta interação, a mediação afetiva torna-se fator fundamental, haja visto que a partilha de sentimentos, emoções e percepções são fatores primordiais para uma boa aprendizagem e socialização dos indivíduos. Deste modo, o mediador busca compartilhar o entusiasmo com o mediado, incentivando a cooperação e auxílio mútuo entre os integrantes do grupo, bem como oportuniza a partilha de idéias e orienta para a importância da escuta de outros posicionamentos e exemplos.

6- Mediação das diferenças individuais

Consiste em respeitar as características específicas de cada indivíduo, através do conhecimento de seu perfil cognitivo, considerando-o como participante ativo da aprendizagem, capaz de pensar de forma diferente dos outros companheiros e, inclusive, do professor. É da competência do mediador identificar as funções cognitivas bem desenvolvidas e as que se encontram deficientes nos mediados, a fim de poder propor diferentes tarefas que possibilitem o desenvolvimento das mesmas. Deste modo, a mediação procura incentivar respostas divergentes e criativas, destacar a importância das diferentes manifestações culturais, desenvolver a consciência da singularidade de cada pessoa, fazendo o indivíduo aceitar-se com suas características e ter respeito por diferentes pontos de vista.

7- Mediação da busca, planificação e realização dos objetivos

Esta modalidade de interação implica em orientar os sujeitos para a concretização dos objetivos propostos, direcionando sua atenção para o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo, transcendendo as necessidades imediatas. O mediador apóia e fomenta a planificação de objetivos, encoraja a perseverança, propõe a necessidade de revisão de metas traçadas e dos procedimentos selecionados para alcançá-las, auxilia na seleção de estratégias para que o mediado possa atingir seus objetivos assim como desenvolver sua autonomia em relação às decisões referentes ao seu futuro. Compete ao mediador auxiliar o mediado a diferenciar metas reais das irreais, as compatíveis com as circunstâncias que se apresentam. A busca, planejamento e realização de objetivos requer processos de autorregulação e autocorreção da conduta.

Esta mediação encontra-se relacionada aos critérios de mediação da competência, auto-regulação e controle da conduta.

8- Mediação da busca da novidade e da complexidade

Consiste em orientar o indivíduo para que consiga identificar as novidades apresentadas nas tarefas, a partir da comparação com atividades anteriormente desenvolvidas. Tais novidades servirão como indício do grau de complexidade da tarefa. Considerando isto, o mediador seleciona situações de aprendizagem de acordo com o nível de competência dos sujeitos, estimula a curiosidade e a criatividade, encoraja a criação de novas tarefas, promove a ampliação do nível de complexidade e destaca a importância da capacidade de lidar com novas situações. Também compete ao mediador apresentar as atividades de forma inovadora, podendo fazer uso de distintas modalidades de linguagem (oral, gráfica, numérica etc.) e utilizar diferentes metodologias junto aos mediados.

É competência do mediador encorajar os sujeitos não só a solucionarem os problemas de forma diferente, despertando o gosto pelo novo e pelo complexo, como, também, animar para que resolvam as tarefas usando procedimentos diferentes, diante da complexidade que se apresentará gradativamente.

9- Mediação do conhecimento da mudança

O ser humano, conforme Feuerstein, possui a capacidade de transformar sua estrutura cognitiva e, em decorrência, responder aos desafios frente a novas situações. Portanto, a mediação desta capacidade implica em tornar o indivíduo consciente desta possibilidade, percebendo-se como co-responsável no processo de transformação do próprio funcionamento cognitivo.

É importante enfatizar que, ao mediador, cabe fazer com que o indivíduo tenha um conhecimento objetivo de si mesmo e de seu potencial para a mudança. Compete-lhe ajudar o mediado a perceber e entender seus sucessos e suas mudanças. Este processo que, inicialmente, acontece com o auxílio do mediador, paulatinamente passa a ser controlado pelo próprio

sujeito, desencadeando, paralelamente, os mecanismos de autorregulação e controle da conduta.

10- Mediação do sentimento de competência

Através desta competência mediadora, busca-se potencializar o máximo a aprendizagem dos alunos, ainda que estes demonstrem, em suas atitudes, uma crença fragilizada em relação à sua capacidade de aprender.

Implica em apresentar situações de aprendizagem de acordo com a capacidade do aluno, selecionando e adequando os conteúdos de forma a possibilitar o êxito do mesmo.

O sentimento de competência ajuda, também, o aluno a desenvolver sua auto-estima e a apreciação de suas possibilidades e limitações, uma vez que sua autopercepção, sendo baixa, o faz acreditar que é incapaz de realizar qualquer tarefa que exija um certo esforço. Este sentimento está estreitamente relacionado com a motivação, levando-se em consideração que esta desperta no indivíduo o gosto e a atração para realizar uma tarefa, constituindo-se aspecto básico para que suceda a aprendizagem.

Feuerstein interpreta o ato mediador como um ato essencialmente humano, perpassado por diferentes significados. É na completude deste ato que as variadas situações de aprendizagem humana poderão ter eco mais rico nas próprias situações de aprendizagem diretamente vivenciadas pela criança, pelo adolescente e também pelo adulto.

É na tomada de consciência e consideração do valor da ação mediadora, conforme sustentado pelo pensamento de Feuerstein e pela teoria sócio-histórica de Vygotski, que as práticas educativas, sejam aquelas de caráter informal presentes no ambiente familiar ou na comunidade, sejam as aprendizagens formais no âmbito escolar, obterão maior impacto e efeito transformador na aprendizagem e desenvolvimento humanos.

2.3- Vygotski e Feuerstein: aproximações teórico-conceituais

Analisando as interfaces existentes entre Vygotski e Feuerstein, é possível estabelecer um comparativo entre algumas delas, que ora passo a destacar.

Em sua teoria sócio-histórica, Vygotski refere-se ao desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem em sentido ascendente, como resultado das trocas contínuas que a criança faz com o grupo social. O postulado da correlação positiva entre as relações interpsicológicas e as estruturas intrapsíquicas do indivíduo revela o quanto é importante, para a criança, ter oportunidade de interagir socio-afetivamente, constituindo-se as mesmas em fator significativo para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Feuerstein, aproxima-se deste marco conceitual ao postular uma correlação significativa entre o que chama de experiência de aprendizagem mediada (EAM) e a construção cognitiva. Para este autor, a criança pode desenvolver defasagens estruturais em decorrência das carências nas experiências mediadoras. Crianças às quais não é oportunizado um ambiente sócio-afetivo adequado poderão vir a desenvolver atrasos cognitivos e lingüísticos. Assim, Vygotski, com o seu conceito de mediação, aponta para o princípio explicativo das dificuldades da criança nos ambientes sejam eles formais ou informais de aprendizagem.

Com relação ao conceito de potencial ou, como Feuerstein vem chamando, ultimamente, de propensão à aprendizagem, podemos estabelecer uma aproximação com o conceito de zona de desenvolvimento proximal, apontado por Vygotski. A propensão à aprendizagem diz respeito à capacidade que o ser humano possui de ampliar suas possibilidades de aprendizagem, mesmo que tal capacidade não esteja plenamente manifesta em seu repertório

cognitivo. Quanto à ZDP, a mesma é entendida como um espaço no qual se encontram as habilidades humanas germinais - idéia de situação potencialmente imediata - que serão fomentadas com o auxílio de um adulto ou de companheiros mais capazes (mediadores).

Nesta aproximação teórica, a mediação tem um papel determinante, possibilitando ao sujeito o desenvolvimento de estratégias e processos cognitivos que contribuirão para a transformação da sua estrutura cognitiva.

A mediação cultural sempre esteve presente na história da evolução humana, desde as sociedades primitivas, nas quais a tradição era transmitida oralmente, até em nossos dias, onde as tecnologias de informação surgem como resultado de um progresso decorrente da construção histórica coletiva. O papel da mediação perpassa o aspecto cognitivo, direcionando-se, também, às questões éticas e espirituais.

O ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente vinculados à necessidade de relações entre pessoas, instaurando-se como processos essencialmente sociais. A natureza social de ambos, relacionada à possibilidade dos seres humanos se beneficiarem da experiência socialmente elaborada, dá novo matiz à prática pedagógica, entendida como mediadora destes processos.

A mediação é um espaço criado entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem para regular e dar consciência do processo de interação que se realiza entre ambos.

A mediação, no conceito vygotskiano, apresenta-se de forma abrangente, estendendo-se a todos os elementos culturais. O autor trabalha com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. A mediação pressupõe a presença de um elemento intermediário numa relação, deixando a mesma de ser direta, passando, então, a ser mediada por este elemento que se constitui num elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas.

Vygotski distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O homem, produz, deliberadamente, instrumentos com objetivos específicos, carregando consigo a função para a qual foram criados. O instrumento é, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo, num processo histórico-cultural.

O signo, por sua vez, age como um instrumento da atividade psicológica, orientado para o próprio sujeito no sentido de dirigir-se ao controle de ações psicológicas.

Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra sapato, por exemplo, é um signo que representa o objeto sapato; o símbolo 7 é um signo para a quantidade sete.

No contexto escolar, o foco é direcionado para o professor, como elemento central da mediação. Vygotski sustenta que o guia social (aqui interpretado como o professor) ajuda as crianças na aprendizagem, proporcionando a elas a oportunidade de irem além de suas próprias capacidades, expressas pelo desenvolvimento real (nível já realizado pela criança).

No referencial teóricofeuersteiniano, encontramos ênfase no elemento mediador humano, uma vez que a mediação é um processo de intenções mediadas, onde se compartilham significados e processos superiores de pensamento capazes de apoiar estruturas cognitivas que organizam o indivíduo, gerando, também, a possibilidade de transformação, vista, segundo Feuerstein, como a característica humana mais importante.

No seu entender, a diferença entre a experiência de aprendizagem

mediada e outras formas de interação encontra-se no fato de que o mediador está animado por uma intenção de fazer com que a outra pessoa perceba, registre, compreenda e experimente determinados fatos, relações, operações ou sentimentos. A razão desta experiência vai mais além das necessidades imediatas que produzem a interação.

No entanto, para que a experiência de aprendizagem seja caracterizada como mediada, torna-se necessário a presença de alguns critérios. O mediador necessita incorporar em sua ação alguns componentes essenciais, sem os quais não há força mediadora. As categorias mediadoras foram descritas, com detalhamento, no item destinado, especificamente, a este fim às páginas 70-78.

Não podemos compreender as realizações cognitivas docentes e discentes isoladas em seus pensamentos, ações e sentimentos. Assim, a produção de conhecimentos decorrente do espaço pedagógico se configura como criação estabelecida em um diálogo coletivo, ou seja, professores e alunos produzem conhecimento em interação. Ao professor cabe o papel de orientar e direcionar o processo de apropriação do conhecimento, colocando à disposição dos alunos os instrumentos necessários para tal. Compete, ainda, fomentar a curiosidade intelectual, a originalidade, a criatividade, permitindo que seu aluno (mediado) chegue a autoperceber-se como sujeito ativo, capaz de gerar e processar informação. É da competência do mediador (professor) engajar o aluno em múltiplas atividades de produção de conhecimento, onde a recombinação ativa e criativa possibilite maior autonomia cognitiva e crítica.

É com o auxílio do professor que o aluno terá a oportunidade de pensar sobre diferentes questões, de diferentes maneiras. Aprenderá a estabelecer relações não lineares com os objetos do conhecimento, dando-lhes significado.

2.4- A Escola e os novos tempos: espaço para a matriz vygotskiana e feuersteiniana

2.4.1- Repensar a prática educativa - necessidade vital

A intenção de promover possibilidades adequadas de aprendizagem às crianças e jovens nos reporta, diretamente, à importância da ação do professor, caracterizada por seu envolvimento junto ao educando. A ocorrência de situações de mau desempenho do aluno, implicando no seu fracasso escolar, é um fato que se constata nas instituições educacionais cujas justificativas direcionam -se para a falta de competência do mesmo. Este fracasso, este não aprender, é visto como um questão individual, própria de cada aluno e seus “problemas”. É notório que o profissional da educação fica isento na maioria das vezes de qualquer compromisso em relação àquele desempenho, concluindo-se, assim, que sua auto-percepção, como elemento relevante na efetivação do processo ensino-aprendizagem, apresenta-se fragilizada.

É exatamente este o ponto crítico: a atuação do professor enquanto mediador da aprendizagem é decisiva para um desempenho escolar mais favorável do aluno.

Frente a esta premissa, cabe perguntar: o professor conhece o poder de sua ação, com o aluno, no processo de aprendizagem? Percebe que o não aprender da criança pode ser consequência da sua atuação junto a ela? Sabe como seu aluno pensa e aprende? Tem clareza de que todo o conhecimento passa pela trama dialética interpessoal e intrapessoal? Identifica as funções¹⁴ cognitivas fragilizadas de seus alunos para fazê-las objeto de sua tarefa educativa? É flexível na busca de diferentes estratégias de aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos, otimizando-os em suas aprendizagens?

¹⁴ O termo “funções”, aqui empregado, refere-se às características da ação cognitiva da criança que, quando conjugadas, possibilitam o uso daquilo que Vygotski chama de “funções superiores de pensamento.”

Nesse sentido, Vygotski, com seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal* e Feuerstein, com sua interpretação do desenvolvimento cognitivo, enfatizando, especialmente, a mediação cognitiva de pessoas significativas - a aprendizagem mediada -, deixam clara a influência do contexto social e, mais especificadamente, considerando-se o contexto escolar, do professor, no processo de aprendizagem do aluno.

Uma fundamental contribuição de Vygotski às questões escolares consistiu na concepção de que as funções psíquicas do indivíduo são constituídas na medida em que são utilizadas. A construção das referidas funções foi vinculada à apropriação da cultura humana, através de relações interpessoais dentro da sociedade a qual pertence. O autor considerou essa apropriação como se dando através da educação e do ensino, por intermédio de adultos ou companheiros mais experientes. O desenvolvimento cognitivo foi compreendido como uma consequência do conteúdo a ser apropriado e das relações que ocorrem ao longo do processo de educação e ensino. Assim, o desenvolvimento se processa e se produz neste processo constituindo ambos uma unidade indissolúvel.

A necessidade de se pensar o aprender/ensinar como dois processos articulados e não opostos, bem como as diversas formas de interação professor/aluno a partir de um objeto de conhecimento compartilhado, nos conduz à reflexão e discussão do papel do professor como mediador, capaz de potencializar o sucesso do aluno.

Assim sendo...

A redefinição do papel do professor parece inevitável, refletindo-se na projeção de um novo paradigma de prática educativa, onde o ensinar e o aprender são redimensionados e o foco deste processo passa a deslocar-se do produto para a competência do fazer; do reter para o pensar; do repetir para o transformar; do dificultar para o favorecer; do não aprender para o mediar.

Em outras palavras...

Parece inevitável que a prática educativa - atenta à diversidade, aos diferentes ritmos de aprendizagem e aos estilos cognitivos - deva orientar-se para que o aluno possa construir-se e reconstruir-se como sujeito, construindo e reconstruindo seu posicionamento diante da realidade que é, ao mesmo tempo, múltipla e “fugidia”.

2.4.2- Implicações das teorias de Vygotski e Feuerstein para as práticas educativas

Assim como os teóricos das ciências humanas e sociais reconhecem que é possível conceber que a Psicologia, depois de Freud, não foi mais a mesma, podemos admitir que a área da Educação, depois de Vygotski (e com as contribuições de Feuerstein), sofreu novas visões, embora o trabalho destes autores ainda não é de todo conhecido, encontrando-se suas hipóteses em testagem nos vários estudos sócio-culturais, empreendidos por vários pesquisadores em todo o mundo.

Nos embasamentos teóricos de Vygotski, encontramos como principal argumento o meio sócio-histórico-cultural do indivíduo como influenciador e, conseqüentemente, estruturador do seu desenvolvimento cognitivo. Este autor pressupõe que, desde o nascimento, a criança é um ser social, imersa em intercâmbios sociais que guiam o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores. Vê no ensino-aprendizagem, constituído por formas de interação ou mediação sócio-cultural-afetivo, um meio de criar-se condições favoráveis para o desenvolvimento infantil. A mediação, no conceito vygotkiano, apresenta-se de forma mais dilatada, abrangendo todos os elementos culturais.

No contexto escolar, num movimento de “zoom”, focamos o professor como elemento central de mediação. Vygotski afirma que o guia social (aqui interpretado como professor) ajuda as crianças na aprendizagem, proporcionando a elas a oportunidade de irem além de suas próprias capacidades, expressas pelo desenvolvimento real (nível já realizado pela criança). É acreditando e investindo na zona de desenvolvimento proximal

(caminho que o indivíduo percorre para desenvolver funções que estão em processo de formação, envolvendo condições atuais da criança + competências emergentes + mediação) que o professor, através de uma mediação apropriada, poderá contribuir para movimentar os processos de desenvolvimento do aluno, possibilitando um aprender mais efetivo. Esta dimensão pedagógica que encontramos em Vygotski sinaliza o significativo papel do professor -mediador .

O referido autor sustenta, em sua formulação teórica, que as possibilidades de aprendizagem não estão na dependência do nível de desenvolvimento alcançado pela criança. Ele pensa o desenvolvimento mental não apenas retrospectivamente (nível de desenvolvimento real), mas, principalmente, prospectivamente, pelos processos que ainda estão em formação (nível de desenvolvimento proximal). Assim, constata-se as importantes implicações educacionais do conceito vygotkiano de *zona de desenvolvimento proximal*. De acordo com este conceito, todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta forma, o bom ensino deve incidir sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, estimulando processos internos que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. Ao atender a esse princípio, a escola estará dirigindo seu aluno para aquilo que ele ainda não é capaz de fazer, centrando-se na direção das potencialidades a serem desenvolvidas.

Referindo-se à influência do processo de aprendizagem, Vygotski (1988, p.101) diz:

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento, independente da criança.

A categoria de *zona de desenvolvimento proximal* aparece nos

processos de interação, de interiorização e de ensino, como o fundo inevitável, por seu lugar crucial, de encruzilhada. Um dos aspectos que na teorização de Vygotski, sobre ZDP, encontra-se carente de complementação, relaciona-se aos modos de mediação possíveis de serem implementados pelo adulto ou parceiros mais capazes, bem como os critérios mediadores ou seja, as características da mediação.

Para suprir esta lacuna, encontramos em Reuven Feuerstein estudos direcionados às categorias mediadoras que, aliadas aos pressupostos sobre o desenvolvimento e aprendizagem, embasados no aspecto da qualidade das relações sociais estabelecidas pelo sujeito, como meio da promoção do desenvolvimento, contribui, significativamente, na realização de pesquisas direcionadas à mediação do professor no contexto de sala de aula.

Feuerstein confere à experiência de aprendizagem mediada (EAM) um significativo destaque, apontando-a como condição fundamental para as mudanças na estrutura cognitiva do indivíduo.

Ao interpretarmos “experiência” como as oportunidades que o aluno tem de compreender e abstrair as variadas situações do seu meio, vemos, em termos escolares, o enfoque recair na representatividade do professor, uma vez que é este que, sobremaneira, intervirá no processo, criando estratégias adequadas, modificando os estímulos de acordo com as necessidades do aluno, favorecendo o seu aprendizado, o seu desenvolvimento. Feuerstein (apud Beyer 1995, p.48) refere-se a este conceito ao explicar que

Em uma experiência de aprendizagem mediada (EAM), o adulto responsável coloca-se entre a criança e o meio. O mediador adulto filtra e concentra os estímulos propositalmente (...). Estímulos cujo aparecimento acidental faziam com que fossem percebidos pela criança apenas superficialmente, são agora assimilados de forma completamente diferente, depois que o mediador os seleciona, organiza e enfatiza o seu significado.

Partindo desse princípio, temos em Feuerstein a explicação do não aprender da criança como consequência de uma interrupção na dinâmica destas trocas sociais. Para ele, o desempenho escolar não satisfatório do aluno pode ser explicado bem mais como decorrência de uma falta de mediação adequada do que de comprometimentos de origem biológica. Portanto, numa visão feuersteiniana, as falhas da intermediação humana no processo de aprendizagem da criança produzirão defasagens cognitivas, que, por sua vez, implicarão no surgimento de funções cognitivas deficientes. Este autor (apud Beyer 1996, p.99 -100), assim se pronuncia:

As funções deficientes (...) são consideradas como sendo um produto da ausência ou insuficiência de experiência de aprendizagem mediada e são responsáveis e se refletem na performance cognitiva atrasada.

Neste sentido, o autor se utiliza do conceito de privação cultural como condição norteadora da problemática das dificuldades de aprendizagem.

A compreensão dos pressupostos básicos que fundamentam os estudos de Vygotski e Feuerstein nos fornece embasamento suficiente para entendermos que o professor não é um elemento aparte no processo educativo, mas, sim, está intimamente vinculado a este, por isso a necessidade de destacar sua relevância, especificada justamente no que se refere às condições de atuação com seu aluno.

2.4.3- Entendendo o papel do professor- mediador

A mediação é um processo de intenções mediadas no qual se compartilham significados e processos superiores de pensamento, capazes de criar estruturas cognitivas que organizam o indivíduo, criando, também, a possibilidade de transformação, vista, segundo Feuerstein, como a característica mais importante do ser humano.

A mediação é um espaço criado entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem para regular e dar consciência do processo de interação que se realiza entre ambos.

Não podemos compreender as realizações cognitivas docentes e discentes isoladas em seus pensamentos, ações e sentimentos. Assim, a produção de conhecimentos decorrente do espaço pedagógico se configura como criação estabelecida em um diálogo coletivo, ou seja, professores e alunos produzem conhecimento em interação. Ao professor, cabe o papel de orientar e direcionar o processo de apropriação, colocando à disposição dos alunos os instrumentos necessários para que eles, em um movimento do interpessoal para o intrapessoal, possam desenvolver-se.

Ao mediador (professor) compete fomentar a curiosidade intelectual, a originalidade, a criatividade, permitindo que seu mediado (aluno) chegue a autoperceber-se como sujeito ativo, capaz de gerar e processar informação. É de sua competência engajar o aluno em múltiplas atividades de produção de conhecimento, onde a recombinação ativa e criativa dos mesmos possibilite maior autonomia cognitiva e crítica.

O mediador deve ter sua atenção voltada para a análise do caminho pelo qual seu aluno percorre para chegar à resolução de situações desafiadoras na aprendizagem e, como que numa garimpagem, detectar as estratégias que aquele dispõe ou quais lhe faltam para que a aprendizagem seja realmente contemplada, garantindo, deste modo, o desenvolvimento integral do aluno em seu processo de aprender, sem deixar lugar a rupturas.

Partindo da premissa de que o ensino envolve a *mediação do professor*, pois ele, por meio de instrumentos semióticos, realiza a intermediação entre os conhecimentos científicos já produzidos pela sociedade e os esforços dos alunos em incorporá-los, é preciso que o professor tenha uma consciência clara e sistematizada de tudo aquilo que transcende os conteúdos, apresentando um perfil que compactue com características tais como: dominar

os conteúdos da matéria, conhecer as fases do processo ensino-aprendizagem, planejar e antecipar problemas e soluções, estimular a autonomia e a metacognição, ter a intenção de facilitar a aprendizagem significativa, estimular a curiosidade intelectual, potencializar o sentimento de capacidade, compartilhar as experiências de aprendizagem com os alunos, potencializar o trabalho individual, independente e original, atender às diferenças individuais dos alunos. Numa leitura menos utópica, sabe-se que estas são características incorporadas a um perfil ideal de professor, o que significa dizer que, no desenvolvimento do seu trabalho escolar diário, traz presente, parcialmente, estas características, buscando, porém, atingir metas mais elevadas, numa aproximação tanto quanto possível deste ideal.

É com o auxílio do professor que o aluno terá a oportunidade de pensar sobre diferentes questões, de diferentes maneiras. Aprenderá a estabelecer relações não lineares com os objetos do conhecimento, dando-lhes significado.

2.4.4- Pontuando algumas reflexões

O ensino e a aprendizagem estão intrinsecamente vinculados à necessidade de relações entre pessoas, instaurando-se como processos essencialmente sociais. A natureza social de ambos, relacionada à possibilidade dos seres humanos se beneficiarem da experiência socialmente elaborada, dá novo matiz à prática pedagógica, entendida como mediadora destes processos.

O ser humano, na sua essência, é dialético, dinâmico no seu processo de vida, transformador social de sua história, mutável e criativo em suas idéias. Portanto, o aluno, visto como um ser humano, não pode se reduzir à condição de “fracassado” como consequência de sua própria incapacidade. Se acontece desta forma, algo está errado, pois não é a verdade do homem diante da sua ontogênese, mas, sim, a verdade da qualidade das trocas sociais que aconteceram de uma forma fragilizada, pouco significativas e sem tonalidade.

Atribuir a culpa do fracasso escolar ao desinteresse, à incompetência, à imaturidade, às características particulares do aluno, que, por uma leitura normal, a própria “vítima” vai se sentindo culpada, nos parece uma atitude reveladora de desconhecimento do papel de um educador junto ao seu aluno, da não clareza de que a construção da inteligência, do saber, é um ato pedagógico mediado pelo social. Revela o desconhecimento de que o ensinar e o aprender é um tecido trespassado por diferentes fios e tramas, é uma teia de relações onde o singular cede lugar ao plural.

Há que se olhar para o processo educacional e, particularmente, para o professor, cujo papel é o de fazer o aluno avançar em sua compreensão de mundo, a partir do seu desenvolvimento já consolidado, e tendo como meta etapas posteriores ainda não alcançadas. Este profissional da educação tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. A criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado, necessitando da intervenção de outras pessoas para a promoção do seu desenvolvimento. Esta afirmativa não significa que devemos ter uma postura intervencionista-diretiva, uma volta à “educação tradicional”. O objetivo, sim, é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana.

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então, a escola e, em especial, o professor que atua diretamente com os alunos, tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas.

É preciso que nas escolas haja a convicção de que, quando se fala que “o aluno poderá” ou “o aluno terá condições de buscar”, não se refere a uma busca solitária e espontânea por parte do mesmo. É a mediação significativa que provocará processos mentais comumente não usados, desmembrando uma ação mental em outras diferentes ações, capazes de provocar a aprendizagem.

O capítulo que segue apresentará a construção metodológica calcada no critério de adequação às idéias de Vygotski e Feuerstein.

CAPÍTULO 3

CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste espaço, apresento os aspectos metodológicos que orientaram a trajetória da investigação, assim como as estratégias utilizadas para tanto.

Explicito, também, a trajetória efetivada para a validação do conteúdo da matriz interpretativa utilizada no contexto de análise e interpretação dos dados coletados para este trabalho científico.

A pesquisa é uma ocasião privilegiada, capaz de reunir pensamento e ação, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade. Esse conhecimento é, portanto, fruto da inquietação e da própria atividade investigativa que poderá negar ou confirmar, através da pesquisa, o que se acumulou a respeito do assunto.

Os fatos, os dados, não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e

pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação feita aos dados, baseada na teoria acumulada a respeito, que o conhecimento sobre o fato pesquisado vai ser construído.

Este trabalho, que visa investigar o professor na sua atuação mediadora-interativa em sala de aula, a partir dos critérios de mediação feuersteinianos, enquadra-se nas pesquisas qualitativas educacionais com raízes no materialismo dialético que, segundo Triviños (1987, p.126), estudam os “fenômenos educacionais”, sendo estes, também, “fenômenos sociais”. Esta investigação caracteriza-se como um estudo de um fenômeno social educacional específico – estudo de caso. Este tem um enfoque indutivo, “porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança validade à luz da prática social” (Triviños, 1987, p.129).

Bogdan e Biklen (apud Lüdke e André, 1986, p.13), mencionam que:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Segundo os autores acima citados, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, sendo que o material obtido é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos, incluindo transcrições de entrevistas e de depoimentos. Todos os dados da realidade são considerados importantes. Ressaltam, ainda, que o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Nesses estudos há, também, sempre uma tentativa de capturar a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas.

O estudo de caso – abordagem qualitativa de pesquisa - configura-se

como um estudo que envolve contornos definidos, apresentando-se como uma unidade dentro de um sistema mais amplo.

Ao mencionar o estudo de caso, Triviños (1987, p. 135), seguindo os conceitos mais importantes de Bogdan, sinaliza que o “foco pode ser uma escola, um clube etc. Porém, não é a organização como um todo o que interessa, senão uma parte dela”. Nesse sentido, continua o autor, o trabalho que professores realizam numa sala de aula de uma escola pode ser objeto de estudo.

Bogdan e Biklen (1994, p.90-91) referem em seus escritos que o investigador, ao optar em seu estudo de caso por uma organização como a escola, terá nas salas de aulas, na sala de professores, locais específicos que, tradicionalmente, são focados nestes estudos, incluindo também grupo de professores de um determinado departamento.

Lüdke e André (1986, p.23-24), por sua vez, salientam que esta abordagem metodológica encerra um grande potencial para conhecer melhor a unidade escola e nela o professor, em seu espaço de atuação, oferecendo elementos para uma compreensão mais apurada do seu papel.

3.1- Amostra

A viabilização do presente trabalho deu-se mediante a escolha do espaço de investigação que se constituiu na escola, que passo a denominar de “Esc.”, pertencente à rede privada do município de Veranópolis.

A referida instituição escolar foi escolhida mediante o preenchimento do requisito básico de ser uma escola que possui os níveis iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente 1ª, 2ª e 3ª séries. Porém, devo ressaltar que um outro motivo, também, configurou-se como impulsionador da escolha, qual seja: a trajetória da escola “Esc.”, caracterizando-se junto à comunidade como escola inovadora, com propostas voltadas à construção da cidadania,

onde o respeito à individualidade do aluno, o ensinar a pensar e a participação efetiva dos pais, no processo educacional, são itens relevantes desta instituição, claramente expressos em seus documentos regimentais.

Esta escola teve sua origem datada de 1987, como Escola Maternal e Jardim de Infância, tendo sido criada a partir da necessidade de algumas famílias de oferecerem atendimento mais qualificado às crianças pequenas. Na época, era evidenciada a clareza de objetivos pedagógicos para a proposta da escola, elemento diferenciador do trabalho desenvolvido nas creches então existentes. Esta foi a primeira escola maternal na cidade. A instituição educacional infantil foi crescendo, dando evidências de que era necessário dar-lhe suporte legal e formal. Em 1991, foi criada a turma de pré- escola, na qual crianças entre 6 e 7 anos eram encaminhadas para a alfabetização. O desejo de tornar o trabalho pedagógico desta Escola Maternal ampliado para o 1º grau, hoje Ensino Fundamental, era latente em todos os que com ela estavam envolvidos. Pais, professores e administradores cultivaram com muito zelo esta idéia até que, no ano de 1995, após encontros, discussões e estudos deu-se início à escola de 1º grau, como uma instituição sem fins lucrativos, mantida por uma associação de pais, deixando, então, de ser propriedade de pessoas físicas.

As providências legais para que o funcionamento se efetivasse foram tomadas. Órgãos oficiais e até mesmo a população surpreenderam-se com tamanha coragem e ousadia, pois, segundo Costa (1998,p.473), "...desde a criação de escolas mantidas pelas comunidades religiosas, há muitos anos não havia iniciativas de criação de escolas de 1º grau por associação de pais em nossa região". E assim, em março de 1996, a escola iniciou com a primeira turma do primeiro grau, hoje ensino fundamental, apresentando uma rica proposta curricular na qual encontrava-se incluída, perdurando até hoje, língua e cultura italiana, língua e cultura inglesa, informática, oficina de teatro, escolinha de futebol, arte-educação, filosofia, sem esquecer das propostas complementares que se efetivam através dos projetos previstos para cada ano letivo. Em 2003, com o funcionamento da 8ª série, a escola passará a oferecer

o ensino fundamental completo.

Merece trazer presente que, nesta instituição escolar, a participação dos pais, quer impulsionando atividades, quer fazendo-se presentes na escola de pais¹⁵, em teatro para os filhos, na banda de pais e filhos, em assembléias e/ou reuniões escolares, é um dos pontos altamente elogiáveis na comunidade.

No Projeto Pedagógico da escola “Esc.”, fica evidenciado que a mesma considera os espaços de ensino como tempos constituidores do ser humano, visto, sempre, numa relação com o outro e com o mundo. Tem expresso em seu compromisso a participação na formação integral do aluno, tendo presente que isto acontece a partir da rede de relações com a família e o grupo social, investindo na tríade ser-conviver / saber / fazer.

No que diz respeito ao perfil do professor que atua na instituição, o Projeto Pedagógico aponta para um profissional problematizador no processo de aprendizagem, facilitador das relações interpessoais, dinamizador e criativo do/no espaço pedagógico, encorajador das iniciativas do aluno, portador de uma escala de valores capaz de sustentar o respeito às diferentes subjetividades, organizador do seu fazer pedagógico e flexível às mudanças, pesquisador, alguém que busca o seu aprimoramento pessoal e profissional

Neste contexto, os 3 (três) sujeitos que fizeram parte deste trabalho científico, assim se constituíram: a professora titular da 1ª série, a titular da 2ª e a professora titular da 3ª série do estabelecimento de ensino “Esc”, cuja identificação passará a ser respectivamente “P1”, “P2” e “P3”, objetivando resguardar suas identidades. A explicação da escolha destas séries encontra-se à página 23.

¹⁵ A escola de pais é uma organização com diretoria própria, cujo funcionamento é independente do CPM e tem como objetivo reunir os pais, mensalmente ou quando o próprio grupo sentir necessidade, para estudos e troca de opiniões sobre assuntos que dizem respeito à educação de seus filhos. Os assuntos emergem dos interesses evidenciados pelos pais. Para orientar os estudos, os pais contam com os profissionais do Apoio Educacional, da referida escola, e também com a presença de profissionais especialmente convidados, de acordo com o tema a ser abordado.

No decorrer do trabalho investigativo, procurei ter o cuidado de preservar o professor em sua prática pedagógica, isto é, analisar sua prática educativa do ponto de vista das categorias de mediação segundo Feuerstein, não significando ingressar num campo de juízo de valores. Com juízo de valores quero dizer não interpretar qualitativamente (isto é, como melhor ou pior) a ação docente conforme a sua aproximação destas categorias de mediação.

3.2- Procedimentos

Após ter obtido a permissão da direção da escola e das professoras envolvidas na pesquisa a que me propus, duas ordens de procedimentos foram consideradas. A primeira, referiu-se à inserção das professoras na pesquisa, sendo que a segunda disse respeito aos procedimentos da investigação propriamente dita.

No que se refere à inserção das professoras, considerei junto às mesmas os seguintes itens:

- Esclarecimento dos aspectos éticos presentes no trabalho científico.
- Conhecimento do enfoque da pesquisa e detalhamento referente aos instrumentos de coleta de dados.
- Construção de um acordo no sentido da mútua colaboração ou seja: as professoras forneceria, através de suas atuações, em sala de aula, elementos para a pesquisa, na mesma medida em que teriam o retorno, através dos resultados da investigação.

Concernente à pesquisa propriamente dita, foram contemplados os seguintes momentos:

- Entrevista com questões semi-abertas, envolvendo aspectos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem e concepções a este respeito, bem como mediação, papel do professor e outros.
- Observações diretas das professoras, em suas salas de aula.
- Filmagens.

Tanto as observações quanto as filmagens aconteceram em momentos

que privilegiaram o trabalho das professoras no cotidiano da sala de aula, quer fixando conteúdos, quer realizando avaliação dos mesmos, tendo como critério de observação e análise das filmagens, itens previamente estruturados¹⁶, a partir das 10 (dez) categorias de mediação propostas por Feuerstein. Necessário se faz ressaltar que existem algumas diferenças na formulação dos critérios, no entanto, não alteram o sentido próprio da categoria. Este sentido está preservado.

Para a análise e interpretação dos dados foram tomados como referenciais os indicadores de cada categoria de mediação, cujo quadro encontra-se no anexo número 1.

3.3- Instrumentos/procedimentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados da presente pesquisa, optei pelos seguintes instrumentos/procedimentos:

3.3.1- Observação direta

Este procedimento de coleta de dados desempenha um papel importante no contexto de pesquisa, pois conduz o investigador a entrar em contato direto com a realidade, porém, sem integrar-se a ela, caracterizando-a como observação não-participante.

A mesma, que teve como objetivo captar os acontecimentos relacionados à prática do professor, servindo como referencial de análise em relação aos critérios de mediação apresentados por Feuerstein, aconteceu no período de agosto a novembro de 2001, em sala de aula, na presença dos sujeitos de pesquisa, com uma duração que variou entre 40 (quarenta) e 75 (setenta e cinco) minutos em cada uma das observações realizadas.

A busca em bibliografia especializada não levou à identificação do

¹⁶ Utilizei os itens evidenciadores de cada critério de mediação propostos por professores sul-africanos, num trabalho elaborado sobre aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula, no Programa de Pesquisa Cognitiva – Divisão de Educação Especializada da Universidade de Witwaterseand – África do sul.

número ideal de observações a serem feitas junto aos sujeitos de pesquisa, capazes de revelar os comportamentos mais pertinentes para o presente estudo. Devido a isso, foram adotados dois critérios para a escolha do número de observações:

- o primeiro, que fossem feitas tantas observações quantas necessárias para uma coleta satisfatória de dados. Entende-se por satisfatória, a revelação de situações nas quais os indicadores de mediação poderiam se fazer presentes (ou não) de forma explícita ou implícita;

- o segundo critério envolveu a cautela com o número de observações, a fim de que não exacerbasse a sistemática no âmbito do trabalho, prevenindo o saturamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Foram considerados indicadores de que a presença do pesquisador seria vista como excessiva, as falas e os gestos concretos manifestados pelo aluno e/ou pelo professor.

Considerando o exposto, as observações realizadas perfizeram um total de seis, sendo duas com cada professora, uma vez que atendeu ao satisfatório. É oportuno destacar que, *in loco*, cada sujeito de pesquisa foi alvo de quatro registros de obtenção de informação (duas observações e duas filmagens).

Buscando atender ao princípio de fidedignidade, além das anotações realizadas no transcurso das atividades que estavam sendo assistidas, procurei captar as falas, em seus pormenores, utilizando, com o consentimento da professora, um mini gravador Panasonic, Fast Playback/2 – SPEED, cujas características o enquadraram como um aparelho de longo alcance e alta fidelidade. Este gravador foi colocado na cintura da professora, não interferindo em seus procedimentos.

Para análise e interpretação foram usados os critérios de mediação e os itens evidenciadores dos mesmos, propostos pela equipe sul-africana de professores, após validação de conteúdo realizada com a participação de três especialistas gaúchos, na teoria/metodologia de Feuerstein. A matriz interpretativa “Quadro referencial para análise e interpretação qualitativa da

mediação do professor em sala de aula” encontra-se no item “caracterizando o quadro referencial para análise e interpretação”, cuja versão original é apresentada no anexo nº1.

3.3.2- Entrevistas

A entrevista adotada para a investigação foi a semi-estruturada, cujo roteiro encontra-se no anexo nº 3¹⁷, na qual os sujeitos tiveram a oportunidade de manifestarem-se livremente. As entrevistas foram registradas em fita magnética com posterior transcrição. As mesmas aconteceram num clima de aceitação entre sujeitos de pesquisa e pesquisador, o que permitiu que as informações fluíssem de maneira autêntica e espontânea.

Com este procedimento, busquei averiguar aspectos pertinentes à prática da mediação, à formação do professor, às concepções acerca da aprendizagem, ao papel do professor neste processo e outros.

Segundo Triviños (1987,p.146), entende-se por

(...) entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessem à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de hipóteses que vão surgindo à medida em que se recebem as respostas do informante. (...) o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa.

¹⁷ Necessário se faz esclarecer que na entrevista propriamente dita, somente alguns questionamentos básicos faziam parte do roteiro semi-estruturado, sendo que os demais, que ora o integram, foram se constituindo a partir das falas das professoras, estas, sim, transcritas na íntegra. Na condução das entrevistas procurei exercer o máximo de flexibilização do roteiro. Após a transcrição das falas dos sujeitos de pesquisa, tanto o roteiro (anexo 3) quanto as entrevistas propriamente ditas (anexo 6), foram organizados, para fins de apresentação, na mesma ordem sequencial e conservando o mesmo enunciado para as três professoras. As falas dos sujeitos entrevistados foram enquadradas, de acordo com o sentido, nas diferentes perguntas, observando-se o direcionamento apontado.

3.3.3- Filmagem

Tendo a clareza de que os momentos de filmagem são recortes da sala de aula, este procedimento foi usado no decorrer do segundo semestre de 2001, com o intuito de contribuir na coleta de dados e, conseqüentemente, para uma análise e interpretação mais precisas.

Através da imagem, tive a oportunidade de registrar, objetivamente, detalhes da prática do professor em sala de aula, tais como: palavras, frases-chave, expressões faciais, gestos e outr

Embora a situação de estar sendo filmado, fato este que não ocorre no dia-a-dia da sala de aula, possa favorecer posturas e atitudes em parte artificiais, tanto do professor quanto dos alunos, constatei que os sujeitos envolvidos na pesquisa foram receptivos a esta proposta de coleta de dados, sem estranheza, uma vez que a grande parte dos eventos e atividades significativas da escola são registradas através deste processo.

Neste procedimento, utilizei uma câmara Panasonic S-VHS AG-456UP com audio Hi-Fi; 50-20,000Hz, fixa em tripé, no fundo da sala, ao mesmo tempo em que assisti a tais aulas, como observadora não-participante, anotando fatos, frases, impressões que pareciam-me, naquele momento, importantes.

Para determinar o número de filmagens a serem realizadas junto aos sujeitos da pesquisa, foram utilizados os mesmos critérios relatados anteriormente, no item relativo à observação. Este procedimento ocorreu em momentos distintos das observações diretas, perfazendo um total de seis filmagens, sendo duas com cada professora, com tempo variado de duração entre 45 e 60 minutos.

Para análise e interpretação das imagens captadas, foi utilizada a mesma matriz interpretativa aplicada para as observações, constante no anexo nº1, fundamentadas nas 10 (dez) categorias feuersteinianas.

3.4- Caracterizando a análise e a interpretação

A análise dos dados coletados foi realizada observando-se as categorias mediadoras apresentadas por Reuven Feuerstein, já mencionadas à p.70 as quais, inclusive, matizaram a interpretação, cuja abordagem foi qualitativa, num movimento dialético e de aproximação com a teoria de Vygotski, que se constituiu, juntamente com a abordagem de Feuerstein, no alicerce conceitual deste trabalho.

É oportuno ressaltar que, tanto a filmagem quanto as observações e falas dos professores sujeitos desta pesquisa, constituíram-se fios condutores da investigação, a qual permitiu constatar como se configura a prática docente, no espaço de sala de aula, tendo como parâmetros as categorias mediadoras de Feuerstein.

Dado que o instrumento utilizado para esta pesquisa não é um instrumento quantitativo¹⁸, a interpretação e análise passaram, evidentemente, pelo crivo do olhar do pesquisador.

Cada professor, enquanto mediador, foi alvo de uma análise específica, sem confrontos comparativos. A referida análise foi feita não no sentido de generalizar a constatação, mas, sim, de apontar possibilidades de ocorrência.

Metodologicamente, em síntese, cada instrumento/ procedimento foi contemplado com ações, conforme explicita o quadro que segue:

Entrevista

Ações de obtenção de informações:

- Planejamento do roteiro semi-estruturado, a partir das categorias mediadoras.
- Gravação das entrevistas.
- Transcrição das gravações.

Ações para análise:

¹⁸ O instrumento, em sua versão original, possibilita o tratamento quantitativo dos dados. Porém, na presente pesquisa, faço uma adaptação do mesmo, no sentido de considerá-lo de forma analítico-

- Contraposição (confronto) entre as falas das professoras e categorias mediadoras com seus indicadores, identificando elementos compatíveis.

Observações

Ações de obtenção de informações:

- Gravação da fala das professoras.
- Anotações de ocorrências.

Ações para análise:

- Transcrição das gravações.
- Contraposição (confronto) das falas das professoras e categorias mediadoras com seus indicadores, identificando elementos compatíveis.
- Contraposição (confronto) entre as anotações de ocorrência (gestos, olhares, expressões...) e os pontos identificados anteriormente.

Filmagem

Ações de obtenção de informações:

- Registro através de filmagem.
- Visualização da filmagem, em momento posterior.

Ações para análise:

- Transcrição da fita com comentários descritivos.
- Contraposição (confronto) das falas e elementos descritivos transcritos, com os indicadores das categorias mediadoras.
- Contraposição (confronto) entre o visualizado na fita e o resultado do item anterior.

3.5- Matriz para análise e interpretação: procedimentos validativos

3.5.1- Caracterizando o quadro referencial para análise e interpretação

A existência de um quadro referencial consistente torna-se um suporte valioso para que se proceda a análise e interpretação qualitativas do corpus de um trabalho científico.

A matriz selecionada foi proposta pela equipe de professores sul-africanos, do programa de Pesquisa Cognitiva – Divisão de Educação Especializada da Universidade de Witwatersrand – África do Sul, apresentando dez categorias de mediação apontadas por Feuerstein. Cada categoria reúne indicadores, traduzidos sob forma de atividades, que podem ocorrer numa sala de aula. Embora exista algumas diferenças na formulação das categorias em relação às originais, propostas por Feuerstein, o sentido próprio do critério não fica alterado.

O trabalho desta equipe de educadores foi referendado pelo professor Reuven Feuerstein, no prólogo da obra “Aprendizagem Mediada Dentro e Fora da Sala de Aula” (Mentis et al., 1997), assim se expressando: “Sinto-me gratificado pela publicação deste livro, escrito por um grupo de pessoas que demonstram profundo conhecimento e verdadeira devoção à qualidade de vida que pode ser produzida por meio da EAM”.

O quadro em questão, cujo original encontra-se no anexo número 1, está assim configurado:¹⁹

¹⁹ No quadro, estão expressos os indicadores usados para a interpretação qualitativa do presente estudo, em termos da descrição da atividade de EAM. Destaca-se que, no instrumento original, tais descrições vêm acompanhadas de atividades apontadas como insuficientes ou de oposição à EAM, solicitando uma reação do respondente com base nos seguintes parâmetros interpretativos: sem oportunidade= a situação não permitiu a abordagem EAM; oportunidade perdida= o professor não implementou a abordagem EAM quando a situação permitia que o fizesse; freqüentemente implementada= a atividade EAM foi consistentemente implementada com sucesso; implementada algumas vezes= a atividade EAM foi implementada ocasionalmente; negação= a abordagem do professor foi insuficiente ou em oposição à EAM.

**Matriz Referencial Para Análise e Interpretação Qualitativa da Mediação
do
Professor em Sala de Aula**

Parâmetros interpretativos:

Descrição da atividade EAM

Intencionalidade e Reciprocidade
1 - O professor levanta o interesse e a motivação.
2 - Os alunos fazem perguntas relevantes para a matéria de estudo.
3 - O professor dá "feedback" apropriado à contribuição verbal dos alunos.
4 - O professor dá "feedback" apropriado à contribuição por escrito dos alunos.
5 - O professor mostra disposição para explicar novamente quando o trabalho não foi entendido.
6 - O professor vem preparado e cria um sentimento de antecipação mudando a atmosfera da sala de aula.
Significado
1 - O professor explica a importância ou o valor de uma matéria.
2 - O professor explica o motivo para estudar a matéria.
3 - O professor transforma o material, mudando a frequência e/ou intensidade da apresentação.
4 - O professor dá "feedback" positivo ou negativo às respostas dos alunos.
5 - O professor faz perguntas de processo do tipo "Como?" e "Por quê?"
Transcendência
1 - O professor explica o conceito ou princípio além do escopo da matéria.
2 - O professor relaciona a matéria de uma lição a matérias anteriores ou futuras.
3 - O professor explica como o processo subjacente para resolver um problema pode ser aplicado a várias outras situações.
4 - O professor promove a utilização de hábitos de trabalho que são úteis além das necessidades presentes.
Competência
1 - O professor seleciona e apresenta material apropriado ao nível de desenvolvimento dos alunos.
2 - O professor formula questões de acordo com os níveis de competência dos alunos.
3 - O professor encoraja os alunos a tomar conhecimento da evolução que têm em relação a seus próprios padrões.
4 - O professor divide uma tarefa complexa em partes mais simples, a fim de reduzir a ansiedade.
5 - O professor elogia os passos bem-sucedidos na execução da tarefa.

6- O professor recompensa a participação em uma atividade.
Auto-regulação e Controle do Comportamento
1 - O professor estimula nos alunos um comportamento que leve à aprendizagem - bom gerenciamento da sala de aula.
2- O professor refreia a impulsividade inapropriada dos alunos.
3- O professor encoraja a autodisciplina.
4 - O professor modela o respeito, o compromisso e a perseverança nas atividades em sala de aula.
Compartilhamento
1 - O professor aplica métodos efetivos de trabalho em grupo
2 - O professor encoraja os alunos a compartilharem experiências uns com os outros.
3- O professor compartilha sua abordagem para a solução de problemas com os alunos.
4 - O professor encoraja os alunos a se ajudarem mutuamente.
5 - O professor encoraja os alunos a ouvir uns aos outros.
6 - O professor encoraja os alunos a ter empatia com os sentimentos dos outros.
7 - O professor seleciona uma matéria e enfatiza a importância da cooperação.
Individação
1 - O professor aceita abordagens divergentes na solução de problemas.
2 - O professor encoraja o pensamento independente e original, dando oportunidade para o trabalho inovador.
3- O professor deixa os alunos escolherem parte de sua atividade e encoraja a diversidade ao usar o tempo livre.
4- O professor reforça aspectos positivos do multiculturalismo.
5 - O professor apoia o direito de o aluno ser diferente.
6- O professor evita querer total identificação com seus valores e crenças.
Planejamento de objetivos
1- O professor estimula a habilidade e a necessidade do aluno de estabelecer objetivos ou metas realistas.
2- O professor encoraja a perseverança e a paciência em busca dos objetivos.
3 - O professor explica para os alunos a estratégia subjacente ao planejamento de objetivos.
4- O professor desenvolve nos alunos a necessidade e a capacidade de rever e modificar os objetivos de acordo com as mudanças e as circunstâncias.
5-O professor modela o comportamento orientado para objetivos, estabelecendo metas claras para cada lição e para a aprendizagem em geral.
6- O professor estimula uma atitude autônoma nos alunos sobre o futuro deles.
Desafio
1- O professor encoraja a curiosidade intelectual.
2 - O professor encoraja a originalidade e a criatividade.
3 - O professor torna disponíveis para os alunos desafios, novidade e situações complexas.
4 - O professor encoraja os alunos a criarem seus próprios exemplos e apresentá-los

para a classe como uma todo.
5 - O professor ajuda os alunos a preverem a satisfação que será completar a tarefa.
6 - O professor encoraja os alunos a perseverar nas tarefas difíceis.
Automodificação
1 - O professor promove a auto-avaliação do progresso individual.
2 - O professor desencoraja os alunos a usar critérios externos para medir sua evolução.
3 - O professor desestimula a rotulação dos alunos.
4 - O professor gera consciência da mudança de si mesmo e na relação com os outros e o ambiente.
5 - O professor modela a automodificação compartilhando seu crescimento e suas experiências de aprendizagem.

3.5.2- O percurso da validação

A validação que se tem em mira não é a de um instrumento, mas do conteúdo interpretativo de tal instrumento, que será utilizado como matriz de referência para a análise e interpretação dos dados observados em sala de aula. Sendo assim, não houve a preocupação de procedimentos que conduzissem aos vários tipos de validação do instrumental antes apresentado, mas, sim, um conjunto de procedimentos que permitissem inferir a validade do conteúdo para fins interpretativos da realidade da escola objeto de estudo.

Num sentido amplo, a validade já existe porque o próprio instrumento foi desenvolvido e aplicado no contexto sul-africano, o qual, em que pese diferenças substantivas enquanto mediação educacional, retrata situações de ensino-aprendizagem encontradas em contextos educacionais de outras culturas. Nos dizeres de Feuerstein (1994, p. 15), os parâmetros da experiência de aprendizagem mediada “(...) podem ser encontrados em todas as raças, grupos étnicos, entidades culturais e estratos sócio-econômicos”.

Partindo do pressuposto de que o instrumento não seria aplicado aos professores sujeitos da pesquisa, mas, sim, utilizado como parâmetro para análise interpretativa, de cunho qualitativo, dos dados coletados no locus da pesquisa, oportuno seria submetê-lo à apreciação e, conseqüentemente,

validação do conteúdo nele expresso. Assim sendo, busquei o suporte de três especialistas para este procedimento.

No estado do Rio Grande do Sul, com exceção do Professor Orientador deste estudo científico, há outros três especialistas na teoria/metodologia de Feuerstein. Os mesmos estão vinculados ao quadro de docentes da UNILASALLE – Canoas²⁰. Dos três especialistas mencionados, apenas um colaborou no presente estudo do instrumento.

O instrumento em questão sofreu ligeira modificação, conforme anexo nº2, com a finalidade de que pudesse passar por um processo de apreciação junto aos especialistas em Feuerstein.

3.5.3- Os resultados

Os resultados obtidos em relação à apreciação da matriz, apontam para as seguintes posições:

A especialista sugere pequenas mudanças na redação de algumas atividades de mediação, substituindo expressões indicadas por outras de mesmo sentido. Propõe, também, a reescrita das ações de número 3 e 4, 7 e 8, que, no seu entendimento, possuem o mesmo sentido, em termos interpretativos, podendo, cada dupla de ações, ser sintetizada numa só.

Quanto à identificação de cada atividade mediadora com os critérios de mediação apontados por Feuerstein, houve uma relação semelhante àquela proposta pelo grupo de professores sul-africanos, apontando, ainda, para a possibilidade de se perceber mais de um critério presente em algumas atividades mediadoras.

²⁰ Com o consentimento de um destes especialistas, apresento-a com sua respectiva qualificação profissional: Dirléia Fanfa Sarmiento: Mestre em Educação, Trainer Nível I – ICELP/Israel, Formação em LPAD – Nível I e II, Formação em PEI – Níveis I, II e III.

Considerando que as sugestões acima mencionadas não alteram o sentido peculiar de cada atividade mediadora, revelando um entendimento semelhante as do grupo de professores sul-africanos, passei a utilizar o instrumento na versão original.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA ESCOLAR SOB O REFERENCIAL DE VYGOTSKI E FEUERSTEIN

Este capítulo abriga o estudo do material empírico da dissertação, concentrando as análises das ações mediadoras do professor em sua interação com o aluno, que constituíram o *corpus* do presente trabalho.

4.1- A escola enquanto locus privilegiado da prática pedagógica

A escola é a agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimento e modos de funcionamento intelectual aos alunos. Nela, encontramos o espaço da sala de aula, palco oficializado do encontro com o conhecimento. É neste espaço simbólico que mediado e mediador tecem a teia do conhecimento. Os alunos, com seus saberes da vida, e o professor, trazendo, além dos saberes da própria existência, os saberes organizados e sistematizados, buscam encontrar significados, buscam a consciência do saber, do viver, do interiorizar, do modificar, do conviver, ou seja, do ser.

Entendo, portanto, que a intervenção deliberada, através dos procedimentos que ocorrem na sala de aula, é um processo pedagógico privilegiado, cujo papel é central na trajetória dos alunos que passam pela escola.

A ação educativa, que ocorre nas situações de ensino-aprendizagem, em sala de aula, pressupõe a integração de três elementos: o professor (mediador), o aluno(mediado) e a situação criada por esta interação (o ato de aprender). Esta ação educativa integrada possibilita suscitar processos evolutivos essenciais da aprendizagem humana, processos esses que só são ativos nas situações de relação e interação entre mediador e mediado.

É oportuno ressaltar, no entanto, que nem toda a situação onde existem tais elementos é considerada uma interação mediada. A experiência de aprendizagem mediada, segundo Feuerstein, se concretiza com a presença de critérios específicos que permitem tornar consciente e eficiente a relação entre os envolvidos numa experiência de aprendizagem.

A escola, por sua natureza social, é uma instituição mutável que está em permanente confronto com uma lógica de mudança, uma vez que o pedido social muda. O seu percurso evolutivo define-se em torno da relação que se estabelece em cada época, entre a sua ação educativa e curricular e a expectativa da sociedade na qual está integrada.

As urgências de nossa sociedade, hoje, refletem-se na escola. Esta, reconhecida como parte do processo que envolve a formação dos cidadãos, é contemplada com novos desafios: “(...) fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (Delors, 2000, p.89)

Professor e aluno, neste novo cenário, são convidados a tornarem-se parceiros no processo ensino-aprendizagem, usando como ferramenta a própria situação de trabalho escolar.

Existe a consciência de que a escola precisa ser interessante ao aluno, fazendo com que, além de ler, escrever e contar, ele aprenda a raciocinar, cooperar, criar, analisar, imaginar, ser autônomo e desenvolver tantas outras competências. A manifestação que segue possibilita perceber a preocupação da professora neste sentido.

Excerto nº 1

Entrevista realizada com a professora “P1”. Anexo 6.

(...) é importante (...) que eles procurem descobrir as coisas, fazer com que eles tenham gosto, que eles queiram descobrir alguma coisa. Questionar também é importante, faz com que eles pensem. Estimular para que criem diferentes formas para solucionar um problema, uma situação desafiadora.

Sabe-se, também, que o professor não pode fazer tudo isso sozinho, porém, está ficando cada vez mais evidente que a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações), obrigatoriamente, passa pelas mãos do professor, exigindo do mesmo a busca e aprimoramento constante. Esta visão, presente no professor, evidencia-se através da fala de dois professores do grupo pesquisado.

Excerto nº 2

Entrevista realizada com as professoras “P1” e “P2”. Anexo 6.

Ele tem que buscar aprimoramento pessoal, informações, constantemente, de como trabalhar em sala de aula. (Entrevista com a professora “P1”)

(...) tenho que procurar cada vez mais idéias diferentes. Fico um tempão procurando uma idéia, montando trabalhos diferentes. (Entrevista com a professora “P2”)

A escola, enquanto experiência de vida, produz marcas profundas em cada pessoa, determinando e até influenciando em algumas das escolhas e relações com o saber e aprendizagem. Neste sentido, a educação, a instituição escolar, o ato de ensinar podem apresentar-se como espaços através dos quais as relações de poder são veiculadas. A escola, na abordagem de Michel Foucault (1984), é a instância em que se qualificam os discursos e se estabelecem as relações de poder que constituem o sujeito. Lembramos, também, Bordieu e Passeron (1982), quando abordam o poder simbólico, enfatizando que este poder permite obter, pela enunciação, o equivalente ao

que seria obtido pelo força explícita (econômica ou física). Estas considerações nos reportam para a reflexão proposta por Paviani (1991, p.73):

Se num certo sentido todos os atos humanos produzem e controlam o comportamento do homem, também no ato de ensinar, por mais que se fale no diálogo pedagógico, se exerce um ato de poder, uma maneira de influenciar, de dirigir as ações dos outros homens e isto constitui, sem dúvida, um problema a ser examinado por todos aqueles que têm como objetivo uma prática educacional democrática e voltada para os direitos fundamentais do homem.

A escola, campo das práticas pedagógicas, foi ressaltada por Vygotski, ao afirmar que a instrução (referindo-se ao ensino) deve ser orientada para os processos de desenvolvimento que se encontram em maturação, dando ênfase às questões da mediação e aos intercâmbios que acontecem na situação de ensino/aprendizagem. Neste sentido, operar na ZDP é uma possibilidade de trabalhar com funções ainda não consolidadas, não havendo necessidade de esperar a sua configuração final para que se inicie uma aprendizagem.

Feuerstein, por sua vez, advoga que, através da experiência de aprendizagem mediada - na escola caracterizada pela mediação do professor-, o aluno, visto pela sua natureza humana, como um sistema aberto, disponível e flexível à modificações, apresentará mudanças estruturais na cognição, mudanças, estas, permanentes, uma vez que as mesmas estarão consolidadas intrinsecamente.

Escola, dispositivo que se modifica e provoca modificações, local onde mundos vão sendo construídos e realidades vão sendo mudadas pelo produto das práticas que, também, se modificam. É nesta escola que se efetiva uma relação educativa, isto é, uma relação de pessoas, de gerações. É nela que encontramos a figura do professor que, permanentemente, aprende o viver humano, seus saberes e valores, os significados da cultura, capacitando-se para formar o que Arroyo (2.000) chama de “os aprendizes de humanos”. É nesta relação educativa que acontecerá “(...) o encontro dos mestres do viver

e do ser, com os iniciantes nas artes de viver e de ser gente.”(ibidem, p. 10) Direcionar o olhar para o professor, no seu trabalho artesanal de sala de aula, é desvelar a sua maestria no “ofício de ser mestre”(Arroyo, 2000).

4.2- Focalizando o Professor

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço comprometido com a transmissão do saber, lugar privilegiado onde os conteúdos produzidos pelas ciências têm seu espaço garantido de trabalho, sendo eles o meio de desenvolvimento de habilidades superiores, do aprender a pensar e da possibilidade de acontecer aprendizagens significativas, vale levantar algumas indagações: qual é o embasamento teórico e, conseqüentemente, a crença que sustenta a prática do professor, concretizada em seus atos mediadores? Qual seu pensamento em relação a como deve ser o ensino? Qual o papel do professor?

Focalizar o professor, no âmbito escolar, é trazer presente a sua importância, considerando que é ele o facilitador da aprendizagem de seus alunos, o organizador das atividades na sala de aula, o provocador de mudanças, embora não se desconheça, em relação à mudança, o papel do Estado como articulador da mesma e gestor do sistema educativo.

A prática pedagógica de todo o professor carrega, por trás de suas ações, um conjunto de idéias que as orientam. Mesmo não tendo consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

Sem a pretensão de esgotar as perguntas levantadas, mas, numa tentativa de resposta, busco analisá-las através da fala dos professores envolvidos nesta pesquisa, refletindo suas visões, suas concepções. Encontro nos aportes teóricos vygotskianos e feuersteinianos o apoio para minhas reflexões.

Estabelecendo-se uma análise em nível micro, ou seja, ao processo pedagógico efetivado na sala de aula, temos aí um espaço de autonomia

pedagógica que reflete, no dia-a-dia, a concepção do professor. Para que as práticas que se deseja instituir no interior da sala de aula tenham a força necessária para a mudança, necessitam ser respaldadas numa base sólida de conhecimentos, isto é, no domínio das bases teórico-metodológicas capazes de dar corpo às novas concepções. Para tanto, o estudo constante e aprofundado se apresenta como condição fundamental. Neste sentido, as falas das professoras “P3”, “P2” e “P1” evidenciam esta necessidade.

Excerto nº 3

Entrevista realizada com as professoras “P3”, “P2” e “P1”. Anexo 6.

(...) A gente, ao preparar o trabalho, não tem claro que vai trabalhar conforme Piaget, por exemplo. Na verdade, a gente sempre utiliza um pouco de todos. Teria que dedicar mais estudo para estar bem por dentro. (...) Ouvi falar no magistério ou em algumas disciplinas que eu fiz na faculdade. Piaget foi o que eu mais vi no magistério. (Professora “P3”)

Eu sei que existem teorias. A gente já trabalhou bastante com isso. Só que não é algo que se estuda e usa a toda a hora. A gente já viu o construtivismo, a teoria de Piaget. São muitas... (Professora “P1”)

(...) Conheço a de Piaget, Vygotski, a tradicional, a construtivista, a de Skinner. A de Piaget, sei as etapas do desenvolvimento. A de Skinner, estímulo – resposta. A construtivista não é tão fácil definir. Sei que existe a progressista. Quando fiz concurso para o magistério estadual tive que ler tudo isto. (Professora “P2” ao referir-se às teorias sobre aprendizagem)

A necessidade de se conhecer, de modo mais aprofundado, aportes teórico-metodológicos que irão sustentar a prática pedagógica, é uma questão básica para o profissional da educação. Este conhecimento possibilitará ao professor realizar análise e reflexão permanentes sobre o seu agir, colocando sua prática em discussão permanente, capaz de alimentar (re)construções. Esta prática precisa ser fomentada pela escola, lembrando que sua intencionalidade estará presente na dimensão pedagógica da sala de aula.

A prática pedagógica impõe, continuamente, novos desafios aos educadores. O conhecimento teórico possibilita que o professor construa um caminho desvinculado das amarras que o ligam a um ensino mecânico, abre novas frentes, novas possibilidades, respondendo aos apelos deste novo século, em relação à pessoa que se deseja e necessita.

O professor é um personagem que concentra muitas expectativas, advindas de várias instâncias e culturas. A escola projeta toda a sua função ideologizante através do professor. Através dele, ela consegue exercer o seu poder, apontando como deve atuar junto aos seus alunos, que conteúdos deve desenvolver, que tipo de avaliação deve ser contemplada e, de certa forma, quem deve prosseguir neste espaço de produção de homens cultos.

A sociedade em geral e, principalmente, as famílias dos alunos, vêem o professor como o responsável pela aprendizagem, integração e sucesso dos filhos. Os alunos, por sua vez, vêem o professor como uma figura que detém o conhecimento. Tal visão não passa despercebida do professor, traduzindo-a claramente em seu discurso.

Excerto nº 4

Entrevista realizada com as professoras “P3” e “P1”. Anexo 6.

Olha, se eu responder conforme meus alunos, para eles, o professor sabe tudo. Ele está ali para te dizer tudo. Eu acho que principalmente amiga. Eles contam os problemas que têm em casa. Querem uma ajuda tua, pedem o que fazer.(Professora “P3”)

Eles vêem o professor como uma pessoa que sabe bastante coisa, pois perguntam muito a ele sobre tudo que é assunto. Em muitos momentos, a gente nota isso pois até para confirmar alguma informação que trazem da família questionam o professor.(Professora “P1”)

Diante de tantas expectativas, o professor procura encontrar formas de desempenhar o seu papel de mediador do conhecimento. Estas formas surgem tanto como fruto da prática cotidiana como, também, podem surgir desta mesma prática (re)estruturada sob a luz de estudos e reflexões.

Ao fazer uma imersão na teoria vygotskiana, o professor encontrará nos pressupostos teóricos a importância do processo de aprendizagem, numa relação com o processo de desenvolvimento. Pela ênfase que Vygotski dá aos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado traz incluída a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O papel do professor

muda radicalmente a partir dessa concepção. Deixa de ser aquele que “ensina” frente a alunos que aprendem passivamente. Ele é o mediador que propõe desafios capazes de suscitar avanços que não ocorreriam espontaneamente. Nas vozes dos professores pesquisados encontramos recortes ilustrativos:

Excerto nº 5

Entrevista realizada com as professoras “P3”, “P2” e “P1”. Anexo 6.

Com certeza, ele tem importância porque, na verdade, ele é o mediador. Ele está ali para todas as situações. Para ajudar... Ele é importante para que o aluno possa aprender. Conforme o papel dele (professor), na sala de aula, conforme ele desenvolver a aula, ele vai auxiliar mais ou menos seu aluno. (Professora “P3”)

Posso compará-lo a uma luz. O professor apontando ou questionando vai deixando claro para a criança. Funciona como ajudante da situação, aquele que vai mediar. (Professora “P2”)

Ele é importante, pois cabe ao professor ajudar o aluno na organização de suas idéias, elaborando situações em que ele (aluno) vai pensar. Vai interagir com o aluno. Vai fazer trocas de conhecimento e vai permitir que todo o grupo se beneficie destes conhecimentos. (Professora “P1”)

Assim, estando o professor “ali para todas as situações, (...) para ajudar” ou então, “apontando, questionando” ou ainda, ajudando o aluno “na organização de suas idéias” estará atuando no que Vygotski chama de zona de desenvolvimento proximal, isto é, estará contribuindo na caminhada do indivíduo, rumo ao desenvolvimento de funções que estão em processo de formação e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no nível de desenvolvimento real. Numa linguagem feuersteiniana, temos presente a experiência de aprendizagem mediada, onde o mediador, intencionalmente, seleciona, filtra e organiza os estímulos. É este processo de intenções mediadas, de relações onde se compartilham significados, se compartilham processos superiores de pensamento, que criará a possibilidade de transformação cognitiva.

Feuerstein, ao abordar a experiência de aprendizagem mediada, dá ênfase à presença humana neste processo, ressaltando que, para uma

mediação se caracterizar como tal, precisa que o mediador incorpore algumas características, ou seja, apresente competências mediadoras.

As professoras, sujeitos desta pesquisa, ao responderem as questões da entrevista semi-estruturada, sinalizaram não conhecer Reuven Feuerstein, um dos teóricos aqui estudado, cujos trabalhos teórico-práticos são relativamente desconhecidos no Brasil, enquanto estão sendo difundidos em países da Europa e nos Estados Unidos. Os recortes que seguem são ilustrativos neste sentido.

Excertos nº 6

Entrevista realizada com as professoras “P3”, “P2” e “P1”. Anexo 6.

(...) Feuerstein estou ouvindo de ti, ele não é do meu conhecimento.(Professora “P3”)

Vygotski já ouvi falar. Ele é um estudioso tipo Piaget. Sei que ele tem uma teoria, mas não sei dizer o que ele estudou. O outro eu ouvi falar porque tu falaste que ele existe.(Professora “P2”)

Sei que existem. Principalmente Vygotski, algumas idéias dele, embora a ênfase que se dá na faculdade, no curso de magistério e outros encontros é mais sobre Piaget. Quando falo de Vygotski, eu me lembro de socialização. O segundo ouvi falar através de ti.(Professora “P1”)

Embora as professoras entrevistadas evidenciem o desconhecimento de Feuerstein e seus postulados, encontramos nas falas das mesmas indícios de que as categorias mediadoras, delineadas pelo autor, se fazem presentes na sala de aula, espaço este que acolhe uma construção empírica das referidas categorias.

No que diz respeito à mediação da *intencionalidade e reciprocidade*, encontramos em diferentes momentos da entrevista manifestações indicando a necessidade de que o interesse e a motivação do aluno sejam encorajados, fazendo-se necessário, para tanto, o investimento do professor. Este investimento irá exigir preparo das aulas, isto é, planejamento, seleção e organização de atividades, processos estes que trazem subjacente a intencionalidade do professor, que considerará seus esforços coroados na

medida em que perceber a reciprocidade por parte do aluno.

Excerto nº 7

Entrevista realizada com as professoras “P3”, “P2” e “P1” . Anexo 6.

(...) Qualquer atividade, por mais simples que ela seja, tu vais olhar para os teus alunos e vai perceber quem não está se envolvendo tanto e tu vai ver que tem que ter um jeito diferente para poder fazer com que ele se envolva naquela atividade. De repente, ter mais empolgação ou pedir a opinião dele, tem várias alternativas.(Professora “P3”)

Eu tenho esta preocupação. O que eu faço para eles se envolverem é desde a escolha do projeto que eles vão trabalhar até o que eles já sabem e gostariam de saber sobre o projeto, envolvendo eles desde o início do projeto até a conclusão. Aproveito os materiais que eles trazem de casa, sugestões até dos pais. Então isso faz com que eles se envolvam mais nas atividades. Em sala de aula, quando eu vejo que eles não estão muito envolvidos, procuro fazer alguma coisa que estimule, uma atividade que tenha alguma coisa diferente, uso elogios.(Professora”P2”)

Faço eles se envolverem pesquisando, fazendo trabalhos de grupo onde trocam idéias, dão opiniões. Quando o trabalho é individual, procuro pedir a opinião deles, quando faço um projeto peço para todos darem suas opiniões na construção do mesmo.(Professora “P1”)

No que se refere à mediação do *significado*, que permite mostrar ao sujeito a relevância das situações de aprendizagem, percebeu-se que, mesmo o professor não clarificando, o aluno quer saber o porquê do conteúdo que está sendo trabalhado. Acredita-se que esta característica esteja presente em todo o estudante, embora nem sempre ele manifeste, explicitamente, esta sua curiosidade. Vejamos no segmento que segue uma ilustração do que foi falado.

Excerto nº 8

Entrevista realizada com a professora “P1” . Anexo 6.

Eles questionam muito do porquê do assunto que a gente está vendo ou vai ver. Então, mesmo que eu não me lembre de falar sobre a importância do assunto, eles querem saber.

Indicadores de que a mediação da *transcendência*, seja ela intencional ou não, poderá estar presente no fazer do professor em sala de aula, foram percebidos por ocasião das respostas dadas à pergunta: “É costume, no seu trabalho de sala de aula, encorajar o aluno para que faça relações do assunto em evidência, com conteúdos já vistos ou com assuntos futuros?”

Excerto nº 9**Entrevista realizada com as professoras “P3” e “P2” . Anexo 6.**

A gente vai puxando: “você lembram aquela vez que nós fizemos tal coisa (...), ou lembram quando fizemos aquela visita, a gente viu isso...” Até eles mesmos fazem a relação sem a gente ter que puxar. As relações que eu procuro fazer é com coisas já vistas. Quando eles dizem “profe e isto?”, então eu digo: “ mais adiante vocês vão ver mais aprofundado. Vocês gostariam que a gente já começasse a ver logo?” Conforme, eu encaixo ou não. (Professora “P3”)

Acho que, sem querer ou não, tu vais sempre ligar com alguma coisa já trabalhada ou tu vais, de repente, entrar em alguma coisa que não ias trabalhar naquele momento, mas que tu vais ligar com um outro assunto do futuro. Tu vais trabalhar, por exemplo, sobre animais, tu vais ligar com conteúdos que eles já viram... a classificação, tudo isso eles vão usar pro futuro. (Professora “P2”)

Quanto à mediação da *regulação e controle do comportamento*, as professoras manifestaram, em suas falas, o empenho, junto aos alunos, em auxiliá-los no ajuste de seus comportamentos, possibilitando, com isso, maior chance na obtenção de sucesso, frente às tarefas propostas. O fragmento que segue, elucida o exposto.

Excerto nº 10**Entrevista realizada com as professoras “P3” e “P2” . Anexo 6.**

(...) Eu sempre combino com eles antes: antes, eu vou explicar e, depois que eu der explicação, abro um espaço para questionar...se alguém tiver alguma dúvida, depois vou passar para a execução. Quando alguém se antecipa, peço para parar.(...) Deste jeito eu consigo controlar a impulsividade deles.(Professora P3)

Quando tenho algum aluno que se manifesta impulsivo, procuro sempre ficar controlando ele, fico perto e quando ele se antecipa e quer fazer tudo rápido, antes de eu terminar a explicação ou a ordem, então chamo a atenção dele dizendo: “vamos fazer juntos. Espera um pouquinho. Vamos aguardar para começar depois que a explicação foi dada”. Fico circulando pela sala sem me descuidar. Procuro mostrar que as respostas ficam incompletas porque não ouviu a explicação até o fim.(Professora P2)

No prosseguimento da entrevista com os sujeitos da pesquisa, encontramos recortes que sinalizam a intenção das professoras de encorajar atitudes de *compartilhamento* entre os alunos, que se traduz na capacidade de repartir as suas experiências com os colegas, de auxiliarem-se na busca de soluções para os desafios tendo, outrossim, o cuidado para que respostas originais se façam presentes, fomentando o pensamento independente e o

respeito às *diferenças individuais*. As situações, extraídas, abaixo, denotam o que acabamos de comentar.

Excerto nº 11

Entrevista realizada com as professoras “P3”, “P2” e “P1” . Anexo 6.

A gente puxa bastante. Sempre coloco: o que você pensa? O que você achou? Sempre que tenho a oportunidade de ampliar o pensamento do aluno eu faço. (Professora P3, ao falar sobre o encorajamento do pensamento independente)

Desde o trabalho de grupo, eles vão se ajudando até quando um colega, quando estão trabalhando individualmente, não entendeu, então outro colega ajuda. Às vezes, eles entendem mais com um colega explicando do que com o professor. Por exemplo, cálculos com estimativa. Quando eu expliquei pela primeira vez eu me lembro que o C. ajudou o D. Gente! O D. gritava, gritava, gritava, de tão feliz que ele ficou. Ele dizia: “Eu consegui, eu consegui”. E foi o colega que explicou. Neste dia, não tinha como ajudar todos eles. Então, os colegas que entendiam iam ajudando os outros. Quem está conseguindo entender vai ajudando os colegas. Isto eu já percebi que funciona.(Professora P2, referindo-se à mediação da conduta compartilhada)

Procuo estimular bastante para que tenham respostas diferentes. Os pais falam que eles têm justificativas para suas respostas, sabem explicar o seu pensamento, apresentam frases mais desenvolvidas. Em sala de aula, eles têm que pensar diferente do outro colega, justificar idéias, dar opinião. (Professora P2, comentando sobre o encorajamento a respostas originais, pensamento independente—respeito à individualidade)

Eu sempre estimulo a chegarem a mesma resposta por vias diferentes. Eles gostam muito deste tipo de coisa porque eles se desafiam mais a pensar outras maneiras de chegar, de ter o mesmo resultado. Na verdade, eles se surpreendem com o que conseguem fazer. Percebem que conseguiram de uma outra forma e então eles querem buscar ainda mais coisas diferentes, originais. (Professora P1, ao falar sobre o pensamento independente)

A novidade e a complexidade crescentes que as situações apresentam, exigem dos indivíduos atitudes que os levem a enfrentar estes desafios, ultrapassando-os. Neste sentido, o excerto que segue denota que a professora está atenta e tem a intenção de provocar no aluno a busca de alternativas para enfrentar as tarefas novas e variadas que se apresentam.

Excerto nº 12

Entrevista realizada com a professora “P3” . Anexo 6.

(...)Por exemplo, se é uma situação difícil, converso particularmente, ajudo pensando qual a melhor maneira de agir diante de tal situação. Quando envolve conteúdo, junto

com a turma acho jeitos diferentes....de que forma a gente pode fazer, como o trabalho poderia ser realizado. Envolve muito o grupo todo, pois eles ouvem muito o que os colegas dizem e eles tomam como uma idéia importante e a partir daí eu digo, vocês acham importante? Vocês acham que vai dar certo...vai ser mais difícil....qual o melhor jeito? Quando a situação é mais individualizada então, é direto com eles.

Quanto à consciência da automodificação, que “desenvolve no mediado a responsabilidade de estar a par das contínuas mudanças que ocorrem com ele”(Mentis, 1997, p. 80), é entendida, pelas professoras, como sendo um pensar sobre o que foi bom e o que não foi no trabalho desenvolvido no dia ou durante o trimestre; como o grupo se sentiu durante o trabalho. A ênfase é dada mais para a avaliação grupal, não havendo um encorajamento para a avaliação do progresso individual, das conquistas particulares. A passagem abaixo, ilustra esta análise.

Excerto nº 13

Entrevista realizada com a professora “P3”, “P2”, “P1” . Anexo 6.

(...) Na sala de aula, tem sempre coisas que eles precisam repensar. No final do dia, ou no final de um trabalho, eles precisam verificar o que não foi bom, o que foi bom.(...) Procuo ajudá-lo na descoberta das coisas que atrapalham e encontrar jeitos para solucionar. Sempre que as situações exigem, eu faço esta avaliação com os alunos. (Professora “P3”)

Durante todos os trimestres, eles fazem auto-avaliação no final do trimestre. Entram aspectos que são características gerais da turma, por exemplo, de estudo, de atitudes... Nos trabalhos de grupo, eu faço no final uma auto-avaliação deles no grupo, se ajudaram, se participaram...(Professora “P2”)

Quando eu trabalho com grupos, no final, tem que se fazer uma conversa de como foi o trabalho, como se sentiram, se conseguiram aquilo que a gente tinha proposto no início da aula (...) o que foi bom, o que foi válido, o que não foi tão bom, o que é preciso melhorar. No final do trimestre, também eles se auto-avaliam: em que eles avançaram, o que é preciso melhorar. Faço isso com todo o grupo. Perguntas gerais.(Professora “P1”)

Mesmo sendo o meu interesse específico a mediação do professor em sala de aula, busquei, nas entrevistas, recortes explicitadores do pensar do professor. É este pensar que se converte, cotidianamente, no fazer. Ele se constitui no motor impulsionador e sustentador da prática docente, do fazer pedagógico.

As falas das professoras são indicativas de que: há preocupação em

encorajar o interesse e a motivação dos alunos; procuram imprimir significado às tarefas escolares, por vezes provocadas pelos porquês dos alunos; têm a intenção de estabelecer relações entre os conteúdos, especialmente as professoras “P3” e “P2”, que, também, preocupam-se em auxiliar os alunos quando evidenciam impulsividade em suas ações; há um investimento na troca de experiências e no respeito à idéia de cada colega; existe a intenção na busca de alternativas para enfrentar as situações complexas, evidenciada com maior ênfase na “P3”; a prática da auto-avaliação acontece com um enfoque a nível de turma, onde é proposto o pensar sobre aspectos positivos e a melhorar, em relação às atividades e às atitudes do grupo.

Direciono o meu olhar, a partir de agora, para a ação mediadora do professor, em sala de aula, procurando descobrir quais as características presentes na sua ação, analisando-as sob as lentes das categorias mediadoras de Feuerstein.

4.3- Focalizando o professor em sua interação com o aluno

Vygotski, afinado com a ideologia marxista do materialismo histórico-dialético, evidenciou grande interesse pelas questões da educação e, de modo particular, pela instrução escolar.

Para ele, a aprendizagem pode promover o desenvolvimento e, portanto, pode antecipar-se a este, mesmo que seja necessário um determinado grau de desenvolvimento do ser humano para que se efetivem determinadas aprendizagens.

A partir das concepções de Vygotski sobre desenvolvimento e aprendizagem, podemos destacar uma idéia básica que tem particular relevância para as questões do ensino escolar: os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento. A relação entre estes dois processos é central no pensamento vygotskiano - a trajetória do

desenvolvimento humano se dá “de fora para dentro”²¹, por meio da internalização de processos interpsicológicos. As metas e os processos de desenvolvimento do indivíduo humano, o qual jamais existe enquanto tal fora de um grupo cultural específico, são sempre definidos culturalmente. Um ser humano que passe toda a sua vida no interior de um grupo cultural ágrafo, por exemplo, jamais será alfabetizado. Mesmo possuindo o aparato orgânico da espécie, que possibilita o aprendizado da leitura e escrita, esse indivíduo nunca aprenderá a ler e a escrever se não participar de situações e práticas sociais que propiciem esse aprendizado. Esse é um exemplo claro de um processo de desenvolvimento que não ocorre se não houver situações de aprendizado que o provoquem.

Encontramos, também, em Feuerstein, a ênfase da aprendizagem mediada, na qual o mediador assume um papel imprescindível no processo de aprendizagem, uma vez que a ele cabe a responsabilidade de enriquecer a interação entre mediado e objeto de conhecimento, atribuindo significado, fomentando a curiosidade intelectual, a criatividade, a originalidade. Feuerstein vislumbra um homem que não se limita apenas a ser reativo, mas, sim, que conheça o seu entorno, aja e se transforme na relação com outros homens. É neste contexto que o processo de mediação tem seu lugar, ou seja, é nas interações humanas mediadas que a realidade, vivida pela pessoa, transforma-se em conteúdo culturalmente significativo, provocando um patamar mais elevado de pensamento.

Emerge, aqui, claramente, a implicação do postulado de Vygotski e de Feuerstein para o ensino escolar e, nele, o papel do professor-mediador como peça chave para a atividade cognitiva de cada aluno. Na sua tarefa de selecionar e organizar a situação de aprendizagem, que envolve a interação aluno/conhecimento/mediador, este apresenta-se como elemento de significação, considerando-se a situação em que o aprendizado é o objetivo do

²¹ Deve-se compreender que este movimento não pressupõe premissas condutivistas no pensamento de Vygotski; ao contrário, sua concepção de desenvolvimento parte das estruturas internas do pensamento e da linguagem, porém edificadas no âmbito das relações interpsicológicas do ser humano.

processo educacional.

Com base no aporte teórico apresentado até o momento, desvelar o fazer pedagógico do professor, focalizando a ação mediada a partir das categorias propostas por Feuerstein, no contexto da sala de aula, torna-se um imperativo. É dentro da sala de aula que o trabalho docente se revela, num encontro com a realidade constituída por um grupo de alunos. É aquele espaço físico que passa a ser dinamizado pelas relações pedagógicas, uma vez que, em situação concreta, registra a maneira de se viver esta relação.

Sendo, neste estudo, o centro da minha atenção a atividade mediadora na sala de aula, passo a fazer uma leitura analítica de como acontece a ação mediadora de cada sujeito integrante desta pesquisa ressaltando, novamente, que buscarei preservá-los em sua prática pedagógica, o que significa não ingressar no campo de juízo de valores, interpretando como melhor ou pior a prática docente conforme a sua aproximação às categorias de mediação apontadas por Feuerstein.

Embora a mediação na modalidade simbólica verbal tenha maior força, outras modalidades tais como a gestual, a cinética, a exposição a modelos de atividades, podem estar envolvidas numa EAM. Analisando as observações feitas junto à sala de aula da 1ª série, numa das atividades em que a professora trabalha com a linha numérica, fixando a noção de “maior”, “menor”, “entre”, encontramos um recorte ilustrativo da modalidade gestual unida à palavra.

Excerto nº 14

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P1”. Anexo 5.

Profª: Agora, mais difícil a pergunta, hein! Os números que estão entre (na palavra “entre” dá ênfase com a voz) 6 e... o ...12. Os números que estão entre(a professora enfatiza a palavra) o 6 e o 12. Que estão no meio....no meio (sinaliza com as mãos dando sentido a “meio”) do 6 e do 12.

Al15: Eu vô pra lá professora?(pergunta a menina que carrega o cartão de número 10)

Os gestos produzidos pelo movimento das mãos e a entonação de voz

dada à expressão “entre” buscaram imprimir na palavra um sentido mais forte, um significado mais real, numa tentativa de objetivá-la. No exemplo acima, o gesto ao acompanhar a palavra “meio”, participa do ato de mediação, sendo reforçador e, porque não, portador do sentido que a professora deseja transmitir, ou seja, espaço intermediário, intervalo existente entre os dois números propostos. A utilização de comportamentos não-verbais são ferramentas expressivas na mediação do significado, portadoras de energia e entusiasmo.

As manifestações não-verbais, por parte das professoras, captadas no decorrer das observações, bem como na visualização das imagens filmadas tais como: o caminhar da professora deslocando-se até a classe do aluno para atendê-lo; aceno positivo da cabeça confirmando respostas às perguntas e participações espontâneas dos alunos; olhar e postura de escuta às intervenções e colaborações das crianças; posição corporal junto ao aluno para explicações e orientações relativas à atividade em andamento, não modificaram o sentido das mensagens verbais ouvidas. Tais comportamentos revelaram o envolvimento, a credibilidade, a predisposição de apoio e valorização às crianças.

Encontramos, na obra de Vygotski, a importância dada à palavra como ferramenta simbólica primordial de mediação. Bezerra (apud Colaço, 2001, p.121) traz este pensamento, afirmando:

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de idéias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem e funda a sua própria palavra sobre este mundo. Entende Vygotsky que o pensamento se realiza na palavra, forma-se na palavra e no discurso.

Iniciando o estudo de caso, passo a focalizar o olhar para a mediação da professora “P1”, buscando analisar suas ações à luz das categorias

mediadoras de Feuerstein.

O recorte selecionado abaixo traz presente a atividade de elaboração da capa de um livro, confeccionada pelos alunos da 1ª série, onde a professora explica que, depois que a capa estiver pronta, todas as folhas serão grampeadas e o livro ficará no formato de um planeta, tema central do referido livro. A intencionalidade, por parte da professora, de ensinar aos alunos os elementos principais que integram uma capa de livro, pode ser percebida pela forma como conduz o trabalho.

Excerto nº 15

Um olhar através da câmera: filmagem da sala de aula da professora “P1”. Anexo 4.

Profª: Vamos lá.

Ela inicia a entrega das capas dos livros, de mesa em mesa. Pede que cada um fique no seu lugar, que ela deixará a folha na mesa.

Profª: Em seguida, vou explicar como vamos fazer esta capa.

(...)

Profª: Vamos então combinar o que vai na capa?

Al: Título.

Profª: Lembrem que vamos usar o nome do projeto.

Uma outra aluna fala de como fará o desenho dos planetas.

Profª: Cada um faz do seu jeitinho.

Al: ilustração..., nome..., data....

Profª: Que data deve ter o livro?

Al1: A data de hoje.

Ela sugere que coloquem o mês em que estão terminando. Eles aceitam e sugerem “outubro/novembro”, para ter também o mês em que iniciaram o projeto. Uma menina lembra de colocar na identificação a turma, e a professora lhe diz:

Profª: Muito bem. E a ilustração tem a ver com o quê?

Al: Com os planetas

Profª: Obvio, né?

Os comentários dos alunos são muitos e ela os escuta atentamente. Em seguida diz:

Profª: Só um minutinho turma, olhem para cá. O título tem que ser colocado no centro ou então bem em cima, na capa. Vocês podem fazer uma linha com lápis. Ela vai orientar a escrita de vocês. Depois podem apagar.

(...)

Profª: Este livro vocês guardarão para sempre.

(...)

Profª: Vamos ter que expor estes livros, não? Vamos mostrar como aprendemos a fazer um livro, com tudo certinho. Até a capa.

Uma interação, na qual se dá uma experiência de aprendizagem mediada, sempre vem acompanhada de uma intenção por parte do mediador.

Mesmo que a intenção não se apresente, necessariamente, de forma consciente no mediador, ela pode estar respondendo a uma necessidade de transmitir ao mediado uma informação. Ao entregar o material previamente preparado para cada aluno e ao dizer: “Em seguida, vou explicar como vamos fazer esta capa”, a professora demonstra ter planejado o trabalho, antecipadamente, o que revela sua intencionalidade. Ao iniciar a explicação, questiona os alunos a respeito dos itens que integrarão a capa, envolvendo-os no trabalho. Este envolvimento, que interpreto como reciprocidade, manifesta-se na participação ativa dos alunos, respondendo e sugerindo frente à proposta de trabalho. Neste movimento, encontra-se o compartilhamento de intenções não explicitadas. Há a transformação de uma intenção implícita, num ato de vontade consciente.

Dando seqüência à análise da fala da professora, encontramos a intencionalidade explicitada quando ao dirigir-se aos alunos diz: “Vamos ter que expor estes livros, não? Vamos mostrar como aprendemos a fazer um livro, com tudo certinho. Até a capa”. Aprender a fazer “tudo certinho, até a capa” era o que a professora desejava ensinar a seus alunos. Portanto, explicitou praticamente, no final da tarefa, que, pela reciprocidade encontrada por parte dos alunos, a mesma foi realizada de acordo com as expectativas, o que a levou a fazer um convite : “Vamos ter que expor estes livros, não?”

A 1ª série tem como objetivo curricular desenvolver habilidades de leitura e escrita. Partindo deste princípio, ousou analisar o recorte acima, dando ao mesmo uma abrangência maior no sentido da intencionalidade, ou seja, na intenção implícita de ensinar a confeccionar a capa, parte conclusiva do trabalho de elaboração de um livro, está uma intenção mais ampla, a de desenvolver a habilidade da leitura e da escrita. Portanto, temos uma intenção que, em princípio, parece reduzir-se à elaboração da capa de um livro, incluída num objetivo mais amplo, que se refere ao letramento.

Num outro segmento, que apresento a seguir, em que a mesma professora propõe um trabalho com rótulos, em pequenos grupos, pode-se perceber novamente a mediação da intencionalidade e reciprocidade. Para

esta atividade, os alunos haviam trazido de casa diversos rótulos referentes a temas variados, quais sejam: alimentação, produtos de higiene, produtos de limpeza, bebidas e outros. Na parte frontal da sala de aula, estavam colocadas diversas sacolas, contendo os rótulos sem os mesmos estarem classificados. Cada grupo, ao ser chamado, deveria procurar nas sacolas, os rótulos que pertencessem ao tema a eles designado, devendo com os mesmos montar um painel.

Excerto nº 16

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P1”. Anexo 5.

A professora organiza a sala reunindo as crianças em grupos de quatro, circulando entre eles.

Profª: Cadê os líderes? O José, A Elisa, a Isabela....muito bem. Então, atenção grupos, eu vou dar pra cada grupo uma folha bem grande. Uma folha duplo ofício, que é duas vezes o tamanho da folha de ofício, oh... né? É bem grande (pega duas folhas de ofício e coloca sobre a de duplo ofício, mostrando). Aí, eu vou dar um assunto pra vocês. Por exemplo: esse grupo aqui vai receber alimentação. Eles vão ter que vir aqui e procurar nas sacolinhas que nós já separamos o material, eles vão procurar quatro coisas que sugerem alimentação. Tá?

As crianças levantam-se rapidamente e se colocam frente às sacolas.

Profª: Pode ser o que de alimentação que a gente já viu Pode ser o nescau... que a gente vai (aqui a professora é interrompida pela fala de um menino)

AI5: Gelatina.

Profª: Gelatina. Pode ser o que mais?

AI6: Água.

Prof: Sucrilhos (fala a professora ao observar que um aluno tira da sacola a embalagem de sucrilhos.) Vamos fazer assim, oh... Comidas.

AI7: Água não é de comê.

Profª: Comidas.... de comer, isso... Que mais? Aí vocês vão procurar

Neste recorte, temos uma atividade planejada pela professora, deixando expressa sua intencionalidade no momento em que explica, orienta e acompanha a execução da tarefa com os diferentes grupos. Nas palavras de Mentis et al. (1997, p.26), “é como se o mediador deliberadamente colocasse uma lente de aumento sobre um foco em particular para focá-lo melhor e distinguí-lo de outros.”

Na situação apresentada, a professora convida ativamente os alunos à interação, assegurando a reciprocidade. As crianças mostram estar engajadas no trabalho proposto, pelo diálogo que se estabelece entre elas e a professora. Mediador e mediado atingem um movimento integrador na busca de

convergência de ações em direção ao objetivo estabelecido, objetivo este traduzido nas palavras da professora: “ Aí, eu vou dar um assunto pra vocês. Por exemplo: Esse grupo aqui vai receber alimentação. Eles vão ter que vir aqui e procurar nas sacolinhas que nós já separamos o material, eles vão procurar quatro coisas que sugerem alimentação. Tá?”

Numa experiência de aprendizagem mediada, a intencionalidade do professor requer, como contrapartida, a reciprocidade do aluno em relação a aspectos manifestados na intenção do professor. Esta reciprocidade, que evidencia envolvimento, pode ser interpretada como interesse por parte do aluno, advindo da motivação. Ora, um aluno motivado é um aluno que encontrou significação. Na atividade em análise, percebe-se que a tarefa envolve o cotidiano das pessoas ou seja: alimentos, produtos de higiene... elementos estes, que carregam significado, por fazerem parte da vida de cada criança.

Ao considerarmos que a significação é o “processo pelo qual conhecimentos, valores e crenças são transmitidos de uma geração a outra” (Feuerstein, 1980, p.13), temos presente que tanto o nível intelectual quanto afetivo tecerão a rede de significados.

Ainda trazendo o trabalho com rótulos, junto aos alunos da 1ª série, cuja proposta era direcionada para a classificação dos mesmos e posterior montagem de painéis, fomentando o processo de leitura e escrita, a professora revela um trabalho interdisciplinar, enfatizando noções de ciências, proposta esta que se opõe à compartimentalização de conteúdos. Este princípio, numa ótica de significações, permite dar maior sentido ao tecido organizativo da sala de aula, isto é, possibilita que o ensinar e o aprender contemplem a contextualização dos conteúdos, dando aos mesmos maior sentido à sua presença no currículo. Nesta atividade com rótulos, além da intencionalidade e reciprocidade já abordadas anteriormente, encontramos a mediação do significado, que ilustramos com a passagem que segue.

Excerto nº 17**Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P1”. Anexo 5.**

Profª: (...)Um grupo vai receber o material de limpeza e um grupo vai receber material de higiene. O que pode ser de higiene do nosso corpo? O que é higiene, gente?

Al7: A água profe.

Profª: O que separamos de higiene? (a professora continua respondendo à própria pergunta). Nós separamos um creme dental aqui num lugar, aqui no outro lugar (mostrando as diferentes sacolas plásticas organizadas pelo grupo)... o que é fazer higiene, gente?

Al10: Ah, eu não sei!

Profª: Quem que sabe?

Al11: Cuidar do corpo.

Profª: Parabéns, Lucas. Fazer higiene é cuidar do corpo. Gente, é importante cuidar do corpo?

Al11: É.

Profª: Mas por quê? Me digam!

Als: Pra tê saúde...ficar forte... pra não ficá doente...a gente não vai pro dentista (falam intercaladamente alguns alunos)

Profª: Oh! Que legal! Vocês ouviram, turma?

Al10: Eu ouvi. A gente tem que escovar os dentes.

Após pequena pausa, a professora dá prosseguimento.

Profª: A gente cuida do corpo como, Edu? Eduardo, como que a gente vai cuidar do nosso corpo? Usando o quê?... Deixem o Eduardo pensar.

Als: Sabonete.

Profª: Eduardo! (chama a professora tentando trazer o menino para a participação da discussão)

Al11: Eu sei.

Profª: Então tá, Isabela, o que é material de higiene?

Al12: Sabonete.

Profª: Sabonete..., que mais Cristiano que você tinha dito?

Al12: Shampu.

Profª: Shampu, creme, que mais...

Al13: Aquela esponja lá, de passá no cabelo....

Analisando o excerto acima, observamos que, através da dinâmica de condução da atividade, a professora busca envolver os alunos no trabalho, questionando-os intensamente. A professora, ao proceder um diálogo onde as respostas são trazidas como que num desenrolar de fio de um carretel, reage dando um retorno através da confirmação de cada resposta correta por parte dos alunos: **Als:** “sabonete” **Profª:** “sabonete”... **Als:** “shampu” **Profª:** “shampu”...Esta atitude impulsiona a outras novas respostas, dando significado à participação ativa dos alunos. Assim, ao desejo da criança de participar de forma contributiva é dado um significado positivo e uma razão às respostas dadas, na medida em que a professora repete a mesma palavra dita pelo aluno, imprimindo um sentido de que deve haver continuidade. Esta atitude

mediadora sinaliza para o prosseguimento da ação. Não se trata de impor a resposta, mas de auxiliar para que ela surja, dando sentido ao que está sendo estudado.

Quando a professora pergunta: “o que é fazer higiene, gente?” A resposta que segue imediatamente à pergunta é: “eu não sei”, do **AI10**. Buscando respostas no grupo, a professora devolve a pergunta, para a qual Lucas diz: “cuidar do corpo”. Numa ação mediadora, a professora elogia a intervenção do menino e reforça a resposta, repetindo-a: “Parabéns, Lucas. Fazer higiene é cuidar do corpo.” Aqui, o aluno compreende que sua resposta foi importante, dando sentido ao que está sendo estudado, uma vez que relacionou ao que já conhecia. E a professora, prosseguindo o trabalho, quer saber mais: “Gente, é importante cuidar do corpo? (...) Mas por quê? Me digam!” Neste instante, a professora incita os alunos a justificarem a resposta, o que exigirá um processo mental superior (pensamento reflexivo; metacognição). Este procedimento reforça o significado do assunto em discussão e movimenta os alunos para transcenderem, isto é, irem além da necessidade direta e imediata explicitada pela interação, levando-os a estabelecer uma ligação entre a importância de cuidar do corpo e as conseqüências deste cuidado: “pra tê saúde...ficar forte...pra não ficá doente...a gente não vai pro dentista.”

De acordo com Vygotski, os processos superiores de pensamento se constituem em ações conscientemente controladas, que dão ao ser humano a possibilidade de independência em relação às características do momento presente.

Ao procedermos uma análise da resposta de **AI10**: “Eu ouvi. A gente tem que escovar os dentes”, detecta-se que, em relação à primeira resposta, “eu não sei”, do mesmo aluno, houve uma intervenção na zona de desenvolvimento proximal, favorecendo o avanço e ampliação do conhecimento. Estabeleceu-se aí uma relação entre a higiene do cuidar do corpo com o escovar os dentes. Agora, provavelmente, um conceito sobre “o

que é higiene” estava sendo estruturado de forma mais clara. As falas desencadeadas neste contexto interacional demarcavam os processos interpsicológicos de construção dos conhecimentos, que iam sendo apropriados por cada criança. Na interação com outros colegas de sala de aula, **A110** teve a oportunidade de elaborar vários processos mentais que, ao serem internalizados, passaram a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. Encontramos nas palavras de Vygotski (1989, p.98), o suporte para esta reflexão:

Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Retomando o mesmo recorte, podemos, ainda, vislumbrar, claramente, o que Feuerstein chama de mediação da conduta compartilhada. Esta mediação ocorre “quando o mediador e o mediado ou um grupo de aprendizes atuam juntos numa atividade e repondem em conjunto”.(Mentis et al., 1997, p.56) Esta mediação implementa sugestões para que os alunos sigam adiante em seus raciocínios. O prosseguimento também aponta para a possibilidade de percepção do mediado de que está tendo sucesso em seu desempenho, encorajando-o ao desenvolvimento do que Feuerstein chama de sentimento de competência. Convém ressaltar que a tarefa que está sendo desenvolvida deve ser pertinente ao nível do grupo, considerando-se a participação dos alunos e as interlocuções realizadas rumo à efetivação do trabalho, com sucesso. A seleção de propostas apropriadas ao nível de desenvolvimento dos alunos é uma das garantias que o mediador tem de que o sentimento de competência possa ser veiculado ou mantido.

Podemos, ainda, ilustrar a mediação da conduta compartilhada entre os colegas, com outro episódio, extraído da atividade envolvendo linha numérica/numeração sucessiva, na qual as crianças deverão organizar-se observando os números que portam em seu peito, conforme a ordem dada pela

professora.

Excerto nº 18

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P1”. Anexo 5.

Profª: Muito bem! (bate palmas, para o grupo) Agora, cuidado com a pergunta, hem! (...)Lá, na frente, os grupos menores do que sete....em ordem, também.

As crianças falam entre si, criando um clima de euforia, ajudando-se na seleção dos números. Uma criança com o nº 8 dirige-se para frente e é contida por outra colega que diz:

AI10: Tu é oito, não pode ir pra frente.

A menina olha seu número, olha para a colega e retornando ao seu lugar diz:

AI13: É mesmo.

Os dizeres da **AI10**, “tu é oito, não pode ir pra frente”, permitiram que a colega **AI13** pensasse sobre a adequação do seu número relacionado à proposta da professora. Apresentando uma atitude de escuta, aberta ao ponto de vista da colega, o que lhe possibilitou uma ordenação posterior de suas idéias, conclui, “é mesmo.” A mediação do compartilhamento, como vemos, enfatiza a cooperação e resulta na promoção da competência em interações sociais.

Outra categoria mediadora apontada por Feuerstein diz respeito à regulação e controle do comportamento. Esta mediação, além de orientar a atenção do indivíduo, procurando fazer com que o mesmo tenha uma percepção clara e precisa da tarefa, busca regular sua ação, de forma que ações apropriadas se manifestem. Entendemos que, se um aluno a ser mediado é muito lento, passivo e não reage facilmente, o mediador o encorajará, oferecendo ferramentas necessárias para agir mais rapidamente. Ao contrário, se um aluno é impulsivo, o mediador lhe oferecerá meios que o ajudem a regular sua maneira de trabalhar.

Retomando a atividade da linha numérica, orientada pela professora “P1”, em que as crianças, ao serem chamadas pelo número que carregam no peito, deverão colocar-se em ordem crescente ou atender a outras ordens dadas pela professora, encontramos sinalizações da mediação da regulação e controle da conduta. A passagem selecionada é a que segue.

Excerto nº 19

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P1”. Anexo 5.

Profª: Deu turma! Vamos lá (...) Agora, vocês têm que ficar bem atentos... todos no lugar.... bem rápido! Eu vou pegar vocês agora, heim?..... Quem não tá atento... eu vou pegar! (fala em tom de brincadeira) Têm que ficar bem atentos aos números que eu vou chamar. Se eu disser 5, o cinco vai se colocar lá na frente. Só que eu não vou falar tão fácil assim, né?

A fala “agora, vocês têm que ficar bem atentos” e o reforço posterior “tem que ficar bem atentos aos números que eu vou chamar” é uma indicação de que o professor deseja ajudar seus alunos na regulação da conduta, isto é, pede que se concentrem para a identificação correta dos números a serem chamados. Esta atitude do professor para com os alunos pode ser entendida como ênfase na autodisciplina, o que possibilitará o aumento das chances de sucesso na realização da tarefa e, conseqüentemente, o sentimento de competência será alimentado.

A educação não persegue a uniformidade dos sujeitos. Cada indivíduo tem suas próprias peculiaridades, o que quer dizer que deve haver um empenho na capacidade de transformação do indivíduo, mantendo sua individualidade. A mediação das diferenças individuais é feita a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas, devido à sua história de vida e às habilidades individuais, encorajando o mediado a desenvolver seu próprio potencial. O excerto que segue, extraído da filmagem realizada por ocasião da confecção de um livro, aponta para a aceitação, por parte da professora, de produções originais dos alunos.

Excerto nº 20

Um olhar através da câmera: filmagem da sala de aula da professora “P1”. Anexo 4.

Profª: Vamos então combinar o que vai na capa?

Al: Título.

Profª: Lembrem que vamos usar o nome do projeto.

Uma outra aluna fala de como fará o desenho dos planetas.

Profª: Cada um faz do seu jeitinho.

A frase “cada um faz do seu jeitinho” revela o encorajamento da

professora para que cada aluno, respeitando suas habilidades artísticas, realize a proposta de trabalho de forma independente e original. Na situação abaixo, em que as crianças reunidas em grupo culminam o trabalho organizando o cartaz com os rótulos trabalhados, nos deparamos com outra interação, orientada para a mediação de estratégias alternativas, em relação à organização e apresentação do painel.

Excerto nº 21**Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P1”. Anexo 5.****Al14:** Profe!Profe!....**Profª:** Paula, depois a gente vai colar o rótulo.**Al14:** Aonde?**Profª:** Na frente. Pode fazer assim, oh: colocar com durex ou cortar a parte da frente do ró....., da embalagem, pra colar aqui, tá?(apontando para o cartaz) O jeito de distribuir os rótulos no cartaz vocês vão pensar juntos. Cada grupo vai organizar do jeito que pensou. Vai ficar bem legal! É só botá a cabeça a funcionar.

Assim, a afirmação “O jeito de distribuir os rótulos no cartaz vocês vão pensar juntos. Cada grupo vai organizar do jeito que pensou. Vai ficar bem legal! É só botá a cabeça a funcionar” demonstra que os diferentes grupos são encorajados a buscarem formas peculiares de produção, em termos de suas habilidades, capazes de satisfazer as diferenças individuais que os constituem. Abrir espaços para produções distintas, fomentar a busca de estratégias individuais em diferentes situações de ensino-aprendizagem, são atitudes não só de respeito para com o ser humano como, também, colaboram para o desenvolvimento da autonomia do indivíduo. As palavras de Mentis et al. (1997, p.62) ao referirem-se à individuação, expressão usada para designar o que Feuerstein chama de mediação das diferenças individuais, reforçam a importância da auto-expressão.

A individuação pode ser relacionada com uma impressão digital que é única e diferente para cada indivíduo. Colocar sua própria marca em algo, de forma independente e original, seria como deixar sua impressão digital.

A vida da sala de aula e da escola é marcada, fundamentalmente, pelo

desenvolvimento de tarefas. Estas, além de organizarem o tempo e o espaço escolar, imprimem características de dinamicidade, marcam as pautas de utilização dos materiais, abordam objetivos e conteúdos. As tarefas, como diz Sacristán (2000, p. 218), “são microcontextos de aprendizagem.” Ter presente os objetivos a que se propõem, bem como reconhecer a intenção do mediador, possibilita que o aluno se identifique com esta intenção e aprenda a traçar objetivos para seus fazeres. Mediar a busca assim como o planejamento e a realização de objetivos é, também, contemplar a intencionalidade, trazendo consigo níveis mais desejados de interesse e de motivação.

Nas situações de sala de aula nos deparamos, freqüentemente, com um professor que tem clareza dos objetivos que deseja atingir com seu trabalho, levando-o a traçar um planejamento estratégico para o alcance de suas metas. Paralela a esta constatação, também ocorre o fato de que não há a explicitação clara, junto ao aluno, por parte do professor, dos propósitos e metas do trabalho planejado. Há, sim, uma canalização de energia na busca não desvelada (para o aluno) de objetivos. Os fazeres e dizeres do professor trazem implícitos a sua intenção.

Um exemplo da situação acima pode ser identificado na passagem em que a professora “P1”, ao desenvolver a proposta de trabalho com rótulos, em pequenos grupos, estimula os alunos a realizarem a busca de embalagens conforme o tema proposto para cada grupo.

Excerto nº 22

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P1”. Anexo 5.

Profª: (...) Esse grupo aqui vai receber alimentação. Eles vão ter que vir aqui e procurar nas sacolinhas que nós já separamos o material, eles vão procurar quatro coisas que sugerem alimentação. Tá?

(...)

Profª: Outro grupo, atenção gente! O outro grupo vai receber material de limpeza. Lembram quando nós coletamos o material de limpeza da casa? Quem que lembra? (...) Um grupo vai receber o material de limpeza e um grupo vai receber material de higiene. O que pode ser de higiene do nosso corpo? O que é higiene, gente ?

(...)

Profª: (...) Aquele grupo (apontando para o próximo grupo) vai achar coisas que a

gente pode tomar. Quatro coisas. Cada um procura uma coisa.

(...)

Profª: Oh, parabéns pro grupo (diz a professora, aplaudindo). Agora este grupo aqui (dirige-se ao próximo grupo) vai procurar, cada um de vocês vai procurar uma coisa que a gente usa para limpar o nosso corpo... pra manter bonito, saudável, cheiroso...

(...)

Profª: Paula, depois a gente vai colar o rótulo.

Al14: Aonde?

Profª: Na frente. Pode fazer assim, oh: colocar com durex ou cortar a parte da frente do ró....., da embalagem, pra colar aqui, tá?(apontando para o cartaz) O jeito de distribuir os rótulos no cartaz vocês vão pensar juntos. Cada grupo vai organizar do jeito que pensou. Vai ficar bem legal! É só botá a cabeça a funcionar.

Apesar da professora não clarificar para os alunos quais os objetivos a serem atingidos com a atividade que está a propor, direciona a atenção para a concretização de metas imediatas, orientando cada grupo na execução do que tem que ser feito: “(...) eles vão procurar quatro coisas que sugerem alimentação. Tá? (...) O outro grupo vai receber material de limpeza. (...) Aquele grupo vai achar coisas que a gente pode tomar. Quatro coisas (...) Agora, este grupo aqui vai procurar, cada um de vocês vai procurar uma coisa que a gente usa para limpar o nosso corpo. (...) Depois a gente vai colar o rótulo.”

A condução de passo-a-passo da tarefa é uma forma de oportunizar à criança a vivência de uma organização de trabalho, o que colaborará para a obtenção de êxito na tarefa. Além deste aspecto, percebe-se que o professor desmembra a tarefa que, ao nível de 1ª série, parece ser complexa, em partes mais simples, evitando a ansiedade e garantindo o sucesso, o que favorece o desenvolvimento do sentimento de competência.

Outro fragmento ilustrativo da mediação da busca, planificação e realização dos objetivos foi extraído da mesma situação de observação trazida no excerto anterior. Num dado momento da atividade, a professora propõe ao grupo que procure, nas sacolas contendo os rótulos, coisas que se usa para a higiene do corpo.

Excerto nº 23

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P1”. Anexo 5.

Profª: Peguem coisas diferentes, tá?

Os alunos retiram os rótulos enquanto conversam entre si. Alguns auxiliam outros na busca. A professora fica observando, do centro da sala, tanto o grupo que executa a proposta como os demais grupos.

Profª: Deu? Será que tem mais coisas?

Al15: Já achei! (fala faceira uma criança mostrando o seu rótulo)

Profª: Será que não tem outras coisas? (pergunta a professora vendo que o rótulo é de um produto já selecionado por outra criança do grupo)

Profª: Troquem o sabonete por outra coisa, que tem..... tem mais coisas pra cuidar do corpo. Prá fazer higiene...

Al12: Eu já tenho sabonete.

(...)

Profª: (...) Jhoni!... troca, olha que a Júlia te deu uma dica. Troca o sabonete por outra coisa pra botar no corpo. Vai lá!...

As crianças continuam procurando, respondendo ao convite da professora.

Profª: Achou? Opa! (fala olhando para o Jhoni)

Como é possível observar, a professora, em sua ação mediadora, encoraja as crianças a perseverarem e a terem paciência na busca do que havia sido proposto. Ao perceber que um aluno havia selecionado o mesmo rótulo de outro colega, anima-o para que encontre outro: “será que não tem outras coisas? (...) troquem o sabonete por outra coisa.” Prosseguindo, a professora reforça a atitude de busca, a fim de que o aluno persevere na tarefa, realizando-a com sucesso: “(...) Jhoni!... troca, olha que a Júlia te deu uma dica. Troca o sabonete por outra coisa pra botar no corpo. Vai lá!...” Nesta situação, embora a professora não tenha se referido de maneira desvelada ao objetivo da tarefa, ela ensina o aluno, através da vivência da situação, a perseguir metas e utilizar estratégias apropriadas para o alcance do objetivo. Vendo que seu intento foi positivo, traduz, através da fala, seu contentamento: “Achou? Opa!” Interpreto, ainda, esta manifestação oral da professora como tendo um significado de mediação da capacidade de transformação estrutural cognitiva (transformação), uma vez que torna o indivíduo consciente desta possibilidade, percebendo-se como co-responsável no processo de transformação do próprio funcionamento. Esta indicação feita pela professora leva o aluno a sentir-se responsável pela mudança e desejoso de enfrentar, com sucesso, outras situações onde sua competência passa a ser novamente desafiada, respondendo à expectativa de crescimento e melhora.

Estas situações, em que a dificuldade, por pequena que seja, é enfrentada, recebendo o aluno de sua professora uma aprovação pelo êxito

alcançado, geram no indivíduo um sentimento de competência, contribuindo para a formação de um autoconceito positivo.

Na passagem acima analisada, além de constatarmos na ação da professora a intenção subjacente de perseguir o objetivo, fazemos uma leitura de que o aluno também está a enfrentar um desafio de encontrar outro rótulo, que não seja o do sabonete. Esta situação apresenta-se, de certa maneira, como uma situação nova e um tanto difícil para o aluno que está em processo de letramento, embora aos olhos de indivíduos já letrados poderá transformar-se numa simples tarefa de busca e identificação do que foi solicitado. Ao considerar a tarefa difícil para o aluno, quero dizer com isso que a mesma não exige um simples reconhecimento do invólucro, vai além, requerendo a decodificação do código lingüístico. O aprendizado da linguagem escrita é um considerável marco no desenvolvimento do indivíduo. Este processo “ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e (...) origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança”. (Vygotski 1988, p.116)

É este enfrentamento de tarefas complexas, oportunizado pelo mediador, mobilizando o mediado a assumir riscos apropriados, que o levará a atingir níveis maiores de desenvolvimento, confirmando o postulado de Vygotski (1989, p. 101) de que “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.”

No dia-a-dia, deparamo-nos com um mundo em que as mudanças acontecem de forma constante e rápida, um mundo onde as novidades e complexidades se tornam a norma, ou seja, se tornam um desafio, passando a conviver com o homem, fazendo parte da sua vida. A escola, por sua vez, ao proporcionar a vivência de uma variedade de tarefas, apresenta situações e desafios novos. A capacidade de enfrentar estas situações leva o aluno a atingir níveis mais elevados de flexibilidade, tanto na aceitação do novo como na criação da novidade em suas respostas, impulsionando o pensamento para soluções variadas e originais.

Em cada etapa do desenvolvimento e de acordo com o perfil característico de cada indivíduo, uma dada situação pode apresentar-se como desafio ou não. Um desafio pode ser entendido como o enfrentamento de situações novas ou mais difíceis, em relação às que, no dia-a-dia, são vividas. Isto envolve a superação do medo do desconhecido e da resistência ao que é mais difícil e um tanto incomum. As situações novas e difíceis, uma vez enfrentadas e superadas, nos levam à ampliação do conhecimento, ao fortalecimento da auto-estima e do autoconceito, alimentam a capacidade de se enfrentar o novo, sempre que este se fizer presente.

A mediação do desafio, chamado por Feuerstein de mediação da busca da novidade e da complexidade, torna-se altamente significativa nas vivências escolares e deveria “ser considerada o objetivo da educação em geral e do enriquecimento, em particular, para todos os programas que objetivam o preparo do indivíduo para adaptar-se às novidades e complexidades do nosso mundo.” (Feuerstein, 1994, p.45)

No mesmo contexto, apontado anteriormente, insere-se o próximo recorte, exemplificador de uma situação onde a mediação da novidade e da complexidade faz-se presente.

Excerto nº 24

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P1”. Anexo 5.

Profª: (...) Agora, o último grupo vai ser o mais difícil, querem vê? O último vai tê que procurar.....

Al16: Limpeza.

Profª: Ninguém ajuda, tá? Vamos ver se eles conseguem sozinhos (faz uma pequena pausa e continua). Materiais que nós podemos usar para fazer limpeza da casa, da escola....

As crianças dirigem-se para as sacolas e fazem a sua busca.

Profª: Procurem porque eu acho que tem coisas que estão juntas, hem?

As crianças continuam a catar os rótulos. Ao perceber que uma das crianças está encontrando o que necessita, a prof. diz:

Profª: Oh! O Júnior achou. Vamos lá? (diz dirigindo-se aos componentes do grupo) Quatro coisas. O Júnior tá achando!.. O Júnior tá achando!.... Já tem uma pra cada um? Uma pra cada uma. Separem uma pra cada um. Jóia! Vamos lá? Vamos conferir? Ai! Quero ver quem é que vai saber pra que que serve cada coisa. Vamos ver. As

mães de vocês sabem, quero vê vocês!

Nesta passagem, em que o último grupo é instigado a separar as embalagens relativas à limpeza, tarefa esta não convencional para os alunos, o desafio maior está em que eles possam realizar a atividade sozinhos, o que não aconteceu nos grupos anteriores, deparando-se com a presença de muitos rótulos nas sacolas, rótulos estes pertencentes aos vários assuntos trabalhados na proposta. Os alunos iniciam a busca e a professora, numa atitude mediadora, auxilia-os no sentido de incentivá-los na execução da tarefa um tanto complexa, usando palavras encorajadoras frente aos primeiros sucessos de um dos participantes do grupo: “Oh! O Júnior achou. Vamos lá? (diz dirigindo-se aos componentes do grupo) Quatro coisas. O Júnior tá achando!.. O Júnior tá achando!.... Já tem uma pra cada um? Uma pra cada uma. Separem uma pra cada um. Jóia! Vamos lá?”

Interpreto este encorajamento, que leva os alunos a perseverarem na tarefa, como ação mediadora da busca da novidade e da complexidade (desafio), que uma vez enfrentada e executada com bons resultados, serve de alavanca para novas situações complexas.

Além do exposto acima, numa leitura mais abrangente desta passagem, pode-se perceber a interligação de várias categorias mediadoras tais como: capacidade de transformação estrutural cognitiva (transformação), no momento em que a professora encoraja o progresso dos alunos, gerando consciência da mudança “O Júnior tá achando” e “Separem uma pra cada uma. Jóia! Vamos lá?” ; mediação do sentimento de competência, através do qual a criança passa a se dar conta de que consegue realizar o que lhe é proposto, recebendo da professora confirmação positiva da busca realizada; mediação da transcendência, no momento em que a professora vai além do objetivo imediato de selecionar as embalagens e estabelece a conexão com a utilidade do produto cujo rótulo foi encontrado, instigando: “Ai! Quero ver quem é que vai saber pra que que serve cada coisa. Vamos ver.”

Dando prosseguimento ao estudo de caso, passo a focalizar o olhar para

a mediação da professora “P2”, numa tentativa de analisar suas ações em sala de aula, à luz das categorias de mediação feuersteinianas.

O fragmento que é apresentado a seguir é relativo à produção de texto, com alunos de 2ª série, cujo trabalho consiste em dar continuidade ao parágrafo inicial da lenda do “Saci Cido”. A professora acompanha a atividade dos alunos, de classe em classe.

Excerto nº 25

Um olhar através da câmera: filmagem da sala de aula da professora “P2”. Anexo 4.

(...)

Ela os auxilia, um por um. Ao lado de um deles, põe a cadeira para sentar e faz a leitura do texto para este. Segue acompanhando os outros alunos. Pensa junto com uma aluna que tem dúvida se é “derrepente” ou “de repente”. Procura com ela no dicionário e, não encontrando, a professora pede que ela vá à Biblioteca para apanhar mais dicionários maiores. A aluna sai de sala de aula e a professora pede à turma:

Profª: Vamos nos concentrar mais no trabalho de aula, gente. Quem conseguir se concentrar, vai conseguir escrever, não vai ficar pensando em outra coisa.

A aluna volta com mais dois dicionários e, juntas, elas procuram a palavra “derrepente”.

Alguns alunos riem muito.

Profª: Primeiro, lê a história para ver se está tudo pronto e para ver se tem algum engano, alguma coisa, depois pode pintar o desenho que está embaixo para se ocupar e fazer alguma coisa até os colegas terminarem.

Pede silêncio. Volta à aluna e, no terceiro dicionário, não encontram, chegando à conclusão que é separado (de repente) e a aluna anota em seu caderno. Em seguida, a aluna sai para devolver os dicionários à Biblioteca .

Através desta passagem, é possível detectar que a professora, ao acompanhar seus alunos, “um por um”, traz implícita, nesta atitude, a intenção de auxiliá-los em suas possíveis dificuldades. Ao fazer a leitura para uma das crianças, está possibilitando a ela um melhor entendimento do texto, o que significa tornar a tarefa de ler menos complexa, uma vez que, na 2ª série, este processo está em franco desenvolvimento, exigindo uma integração cada vez maior da fluência, domínio do vocabulário e adequada utilização dos sinais de pontuação. Ao perceber a necessidade de realizar a leitura para o aluno, a professora evidenciou entender e aceitar as diferenças individuais, agindo de

forma a auxiliar este aluno em sua necessidade específica, naquele momento. Assim, a professora está possibilitando, a este aluno, sentir-se capaz para prosseguir o trabalho, reduzindo, deste modo, seu nível de ansiedade.

Realizar uma tarefa com possibilidade de sucesso, desencadeia um sentimento de confiança no próprio desempenho, impulsionando para a realização de outras tarefas, quando apresentadas. Estas experiências sucessivas colaborarão para o estabelecimento gradativo do auto-conceito.

Por ocasião do surgimento da dúvida ortográfica “derrepente” ou “de repente”, a professora incita a aluna na perseguição do objetivo, emergido da situação de descobrir a escrita correta da palavra. Na tentativa de encontrá-la, estimula a perseverança, auxiliando a aluna a procurar no dicionário e, não encontrando, “a professora pede que ela vá à biblioteca para apanhar mais dicionários maiores”. No prosseguimento da busca, a criança deduz que a expressão é escrita de forma separada, porque não a localiza como uma única palavra.

O encorajamento da perseverança e da paciência para chegar à meta desejada, desencadeia uma postura ativa no sujeito, levando-o a elaborar estratégias de ação. O mediado, desta maneira, fica envolvido no processo, de forma consciente, num dinamismo de busca.

Continuando a análise do recorte, é possível perceber que há um investimento na autodisciplina, estimulando um comportamento que favorecerá a aprendizagem. Numa atitude mediadora, a professora pede que se concentrem: “vamos nos concentrar mais no trabalho de aula, gente. Quem conseguir se concentrar vai conseguir escrever, não vai ficar pensando em outra coisa.” Num ambiente adequado, que favoreça um trabalho concentrado, o aluno terá melhores condições para desenvolver o pensamento reflexivo, capaz de provocar mudanças na estrutura do pensamento.

Para que uma interação possa, também, ser considerada como uma

experiência de aprendizagem mediada e atinja o enriquecimento da estrutura cognitiva do indivíduo, é necessário que a ela seja imprimida a transcendência.

O episódio seguinte, ainda relacionado ao trabalho envolvendo a lenda do “Saci Cido”, nos mostra uma situação onde a mediação da transcendência pode ser revelada.

Excerto nº 26

Um olhar através da câmera: filmagem da sala de aula da professora “P2”. Anexo 4.

A professora dedica sua atenção a uma aluna que se aproxima com um dicionário na mão, solicitando sua ajuda.

A12: Profe, me ajuda a procurá. Não consigo...

A professora senta-se ao lado da aluna e a ensina a procurar a palavra no dicionário, explicando como deve fazer. A menina, ao encontrar a palavra, a copia na folha, mostrando-a ao colega que está sentado à sua direita.

Percebe-se, no recorte acima, que a professora busca atender à necessidade imediata da aluna, que é encontrar a palavra no dicionário. A professora, porém, não se limita em mostrar onde está a referida palavra. “A professora senta-se ao lado da aluna e a ensina a procurar (...) explicando como deve fazer.” A professora, ao trabalhar o objetivo imediato, está desenvolvendo na aluna a competência para utilizar o dicionário, que transcende à mera busca momentânea. Esta mediação possibilitará que a aluna, em outras situações, aplique a aprendizagem que construiu com o auxílio de alguém mais experiente. Vemos, aqui, que o que a criança é capaz de fazer, hoje, com a colaboração da professora (pessoa que partilha a sua experiência), poderá vir a fazê-lo sozinha, sem a assistência de alguém mais experiente. Isto quer dizer que aquilo que se encontra na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) poderá atingir a zona de desenvolvimento real, evidenciada pela capacidade da criança fazer sozinha o que antes fazia com ajuda.

Podemos entender que, neste excerto, encontra-se presente a transcendência, não clarificada, não objetivada, pelo professor. Esta forma de olhar nos permite dizer que, em toda situação interacional mediadora, há, potencialmente, a possibilidade de transcendência.

Retornando ao mesmo fragmento, há a evidência da mediação do significado, implícita na atitude da professora, quando “(...)senta-se ao lado da aluna e a ensina a procurar a palavra no dicionário, explicando como fazer.” O fato de dar uma atenção especial a este momento, deixa transparecer a relevância que é dada à atitude de pesquisa no dicionário, imprimindo valor, significado ao ato. A significação, nos dizeres de Feuerstein (apud Mentis, 1997, p. 32), é o “processo pelo qual conhecimentos, valores e crenças são transmitidos de uma geração a outra.”

Encontramos, ainda, num outro dia de atividades em sala de aula, com a professora “**P2**”, mais um recorte que nos sugere a presença de uma ação mediadora da transcendência.

A atividade apresentada pela professora, neste ocasião, envolvia o livro texto com a seguinte proposta: “Percorra a trilha calculando mentalmente e confira os cálculos na calculadora. Depois de calcular, aprenda um pouco mais sobre o que você pode fazer para proteger o ambiente.” A cada cálculo realizado, o aluno encontraria na casa, imediatamente seguinte, frases contendo idéias envolvendo o meio ambiente.

Excerto nº 27

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P2”. Anexo 5.

Profª: (...) Agora a Júlia pode ler.

AI12- “Ande a pé ou de bicicleta. É melhor que pedir que o levem de carro.”

Profª: “Ande a pé ou de bicicleta. É melhor que pedir que o levem de carro.” Por que será que é melhor andar a pé ou de bicicleta do que de carro? Em relação ao meio ambiente....(as crianças conversam bastante. A professora interrompe os questionamentos) Sabe o que que eu estou observando?

AI 4: Que a turma tá muito feia.

Profª: Não, é que tem gente conversando junto com os colegas e com a profe. Não é legal.Escutem a pergunta que eu vou fazer: - se eu andar de carro, ali diz que é preferível andar a pé ou de bicicleta, por que a.....

AI4: Profe, pra não gastá energia...(o aluno fala algumas palavras impossíveis de serem compreendidas)

AI7: Profe, eu sei.

Profª: Por quê?

AI7: Eu sei, porque se eu andá de carro vou tá poluindo o ar né.

Profª: Certo....olha, o Léo pensou bem quando a profe fez a pergunta. A gente já viu o por quê. Andando de bicicleta ou a pé podemos prejudicar o meio ambiente?

AI5: Nãaa.

Profª: Não, por que eu não vou soltar nenhuma fumaça, nada.

A17: Não vou prejudicar nem a natureza nem as pessoas.

Profª: O que mais?

A12: Por que... o ar poluído pode causar doenças nos pulmões...

Profª: Por que em São Paulo tem tanta poluição?

A12: Porque tem muitas fábricas, muitos carros.

Profª: Tem bastante fábricas que soltam fumaça e, além disso, tem muito carro.

Na sala de aula, o potencial para transcendência fica limitado quando o foco é direcionado na mera repetição de frases ou ainda quando o conhecimento é fragmentado e compartimentado. Na passagem ora analisada, os alunos não permanecem na simples leitura da frase, que envolve informações relativas à proteção do meio ambiente. São, entretanto, encorajados, através do “Por quê?” da professora, a transcenderem o objetivo imediato que era informativo. A intenção do mediador possibilita aos alunos irem além. Na intervenção do **A17**: “Eu sei, porque se eu andá de carro vou tá poluindo o ar, né”, e logo a seguir “ Não vou prejudicar nem a natureza nem as pessoas”, bem como a do **A12** “ Por que...o ar poluído pode causar doenças nos pulmões...”, constatamos que houve um estabelecimento de relações entre poluição e saúde. Ao mediar esta circunstância, a intenção da professora transparece quando busca engajar os alunos num pensamento reflexivo, para alcançar a compreensão do que está subjacente à situação.

Na mesma passagem, é possível observar a mediação da conduta compartilhada quando a professora, ao falar “(...)tem gente conversando junto com os colegas e com a profe. Não é legal!”, dá o seu alerta, revelando o desejo de ajudar os alunos a ouvirem uns aos outros. Ao continuar animando a participação da turma, com intervenções do tipo “por quê? (...) O que mais? Por que em São Paulo tem tanta poluição?”, a professora estimula o aluno a relatar seu ponto de vista, partilhando seu pensamento com os demais colegas.

A professora, ao abrir espaço para a troca de informações entre as crianças, está tornando a tarefa produtiva, uma vez que a multiplicidade de idéias e informações correm soltas pela sala, buscando nichos de acolhimento, num processo de internalização que, pela reconstrução própria de cada indivíduo, assumirá formas de entendimento particularizadas.

Outro fragmento, marcado pela mediação da transcendência, foi encontrado no trabalho de fixação sobre “etiqueta”, a ser realizado numa folha, na qual deveriam elaborar um diálogo entre as duas crianças ali desenhadas, utilizando “palavrinhas mágicas”.

Excerto nº 28

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P2”. Anexo 5.

Profª: Atenção!!! Se eu usar palavrinhas mágicas, por exemplo, agora, por favor, Marina e Bruna, prestem atenção...

AI1: A outra pessoa também vai dizer palavrinhas mágicas.

Profª: A pessoa vai retribuir a gente, vai ser legal com a gente, por isso que são palavras mágicas, porque elas funcionam rápido. Alguém tem outra idéia do que são palavrinhas mágicas? Por que Bruna? Pensa.... as crianças conversam (3 meninas, voluntariamente retiram o dicionário da mochila e passam a procurar uma palavra)

(...)

Profª: (...)Vocês vão completar com a fala da menina e do menino nos balões usando as palavrinhas mágicas, certo? Então a Gabi e o Léo vão distribuir pra vocês. A Gabi começa aqui na Mariana e o Léo começa aqui, no Dani.

Ao entregar para AI4, AI5 fica em frente, como que aguardando algo e diz:

AI5: Diz a palavrinha mágica, Mariana!

AI4: Obrigada!

A professora ao perceber, fala para toda a turma.

Profª: Usem a palavrinha mágica, agora, quando os colegas entregam a ficha. As crianças vão recebendo e dizendo “obrigado”.

A professora, ao interagir com os alunos, possibilita que exercitem o pensar, levantando situações de ação/reação, que poderão se fazer presentes no dia-a-dia. É o que acontece quando a professora diz: “(...)se eu usar palavrinhas mágicas”, ao que o **AI1** responde: “a outra pessoa também vai dizer palavrinhas mágicas.”

A transcendência, de acordo com Feuerstein (1994, p.21), “cria no mediado uma propensão para aumentar seu repertório cognitivo e afetivo de constante funcionamento.” Promove “a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que podem ser generalizadas para situações além do problema presente.”(Mentis et al.,1997, p.37)

Na passagem em análise, quando a aluna **AI5** entrega a folha de trabalho para a colega **AI4**, ficando em frente à mesma, como que aguardando

algo, fala: “Diz a palavrinha mágica, Mariana!”, ao que a colega responde: “Obrigada!”. Encontramos, neste fato, a explicitação, por parte da **A15**, do princípio subjacente à entrega da folha, ou seja, diante de um serviço prestado a alguém, deve-se agradecer. A aluna **A15**, evidenciando um processo de generalização, vivenciou aquilo que, em aulas anteriores, já havia, teoricamente, aprendido. A professora, por sua vez, ao perceber a situação, diz: “Usem a palavrinha mágica, agora, quando os colegas entregam a ficha.” Desta forma, passa a encorajar os demais alunos a usarem a “palavra mágica”, na situação de sala de aula, relacionando, assim, os conceitos aprendidos à experiência que está sendo vivenciada.

Estas experiências, os eventos que vão ocorrendo no cotidiano das crianças, fazem parte do processo que Vygotski chama de internalização, resultante da transformação de um processo interpessoal num intrapessoal. Assim, uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.

O coletivo da sala de aula tem no professor o articulador de possibilidades, entre as quais a de criar espaços que favoreçam a participação dos alunos, que, por sua vez, cria uma rede de mobilização capaz de despertar interesses, fomentar a atitude de partilha do conhecimento, como, também, animar a participação ativa do aluno nas propostas de atividades escolares.

Ao dirigir o olhar para a mediação da intencionalidade e reciprocidade, compreendendo-a como se fosse um contrato entre mediador e mediado, onde aquele, compartilha sua intenção com este, derivando num sentimento de reciprocidade do aluno, encontramos, no trecho seguinte, elementos para análise desta categoria.

A proposta de trabalho é a mesma anteriormente citada, na qual o aluno encontra, no livro texto, o desafio de efetuar cálculos mentais, percorrendo uma trilha previamente elaborada.

Excerto nº 29

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P2”. Anexo 5.

Profª: Yuri, vamos começar. Tem que percorrer calculando mentalmente. Só usando...o que que é cálculo mental....pra ti?

Al4: Mental?

Profª: É...mental de quê?.....(o menino não responde)

Profª: Da mente. O que que é mente?

Al4: Mente?

Profª:É, mente...

Al4: É o que fica na cabeça? (indaga olhando para a professora)

Profª: Isso. Então, tu vai tentar fazer sem organizar o cálculo na folha, só de cabeça. Vai começar pelo primeiro número. Qual é o primeiro número?

Al4: Trinta.

Profª: Trinta. Vai fazer o quê?

Al4: Mais.....quatro

Profª: Trinta mais quatro. Trinta mais quatro, pensa na tua cabeça quanto é que vai dar?

A profe espera um pouquinho e como o aluno não responde, ela continua:

Profª: Tu tem trinta e tu faz o quê, tu põe mais.....

Al4: Quatro.

Profª: Quatro. Quanto é que tu acha que vai dar isso? Fica um momento de silêncio e a professora prossegue: Tu tem 30 coisas , oh (escreve numa folha) dez,... mais dez,... mais dez, vai dá quanto?

Al4: Trinta.

Profª: Trinta. Tu tem trinta e tu põe mais quatro. Trinta.....já tem trinta, né?

Al4: Sim.

A professora vai desenhando um bastãozinho por vez e conta em voz alta acompanhada pelo aluno: - trinta e um, trinta e dois, trinta e três, trinta e..... quatro - diz o menino.

Profª: Então, tu vai colocar o quê? (Pausa) Trinta e.....

Al4: Quatro.

Profª: Quatro. Escreve aí o número trinta e quatro.

O menino escreve sendo observado pela professora. Ao terminar ela diz:

Profª: Isso. Agora, o trinta e quatro que te deu esta resposta, trinta mais quatro trinta e quatro, tu vai fazer mais o quê?

Al4: Quarenta.

Profª: Quarenta. Agora tu pensa, tu tem trinta e quatro, tu põe mais quarenta. Vai pensando, enquanto eu vô ver o que os teus colegas fizeram.

Neste segmento, a professora trabalha, ativamente, junto ao aluno, com o intuito de focar a atenção do mesmo, na compreensão e execução da tarefa. Ao dizer, inicialmente, "(...) Tem que percorrer calculando mentalmente. (...) o que é cálculo mental...pra ti?" até o momento em que o aluno chega à conclusão de que mente "é o que fica na cabeça", a professora investiga o aluno sobre seu entendimento em relação ao que tem que fazer e como deve ser feita a atividade, tornando a intenção explícita. Na continuidade, a professora, numa atitude de compartilhamento, vai efetuando, com o aluno, operações propostas na trilha. Apresenta-se, aqui, uma interação intencional,

onde mediado e mediador atingem um movimento integrado. Isto fica, também, evidente, quando a professora, ao perceber a necessidade de auxiliar o aluno, no cálculo mental, o acompanha no procedimento.

No diálogo entre professora e aluno - “(...) o que é cálculo mental...praticamente?”, ao que o aluno responde: “Mental?” “É...mental de quê?(...)O que que é mente?” indaga a professora, “é o que fica na cabeça?” pergunta o aluno, ao que a professora responde “Isso. Então tu vai tentar fazer(...) só de cabeça” - encontro presente a mediação do sentimento de competência, que se revela quando a professora acompanha o aluno na busca do entendimento da proposta, bem como quando desmembra a tarefa complexa, em partes mais simples “(...) vai começar pelo primeiro número. Qual é o primeiro número?”, tentando garantir que a atividade seja realizada a contento. Este auxílio possibilitará que o aluno, no decorrer da execução da tarefa, perceba-se capaz de realizá-la, podendo obter sucesso na mesma.

O fato de que o **AI4** necessita da ação mediadora na atividade de realizar cálculos mentais, percorrendo a trilha, nos leva a fazer uma leitura de que esta tarefa parece apresentar-se como uma situação ainda complexa para este aluno. A professora, ao proceder a interação com o aluno, nos seguintes termos: “(...)qual é o primeiro número?” ao que o **AI4** responde: “Trinta”. E a professora continua “Trinta. Vai fazer o quê?” “Mais...quatro”, responde o aluno e assim, continuando, sucessivamente, até a professora dizer: “(...)Vai pensando, enquanto eu vou ver o que os teus colegas fizeram” está ajudando o mediado a entender como se procede, nesta situação, acompanhando, detalhadamente, a parte inicial da proposta de cálculos. Ao implementar sugestões, para a continuidade do raciocínio, a professora está dando suporte para que este aluno venha a enfrentar outros desafios. Esta mediação

é feita da melhor forma se permitir que a pessoa enfrente a nova situação de maneira gratificante. As orientações em direção aos esforços para dominar o novo, como uma fonte de gratificação intrínseca, assegura a generalização do comportamento de desafio. (Feuerstein, 1994, p.45)

Outros episódios, ocorridos nas situações de observação da sala de aula, revelaram a mediação da intencionalidade e reciprocidade. O que apresento a seguir, foi extraído de uma atividade de fixação, sobre o tema “etiqueta na prática”.

Excerto nº 30

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P2”. Anexo 5.

Profª: (...)Gabi...que que é etiqueta?

A12: Etiqueta, é....

Profª: Explica com as tuas palavras.

A12:É assim..., não ser mal educado na casa dos outros...

Profª: Certo.

A12: Tipo a gente cumprimenta quem tá lá, também. É o que eu entendi, né.

Profª: Também, claro, tá certo. Colocou o que que entendeu.

O professor, ao provocar situações de questionamento sobre etiqueta, abre espaço para que o interesse e, conseqüentemente, a motivação, estejam presentes, engajando os alunos na atividade. Esta é uma evidência da intencionalidade do mediador que, ao dizer, “explica com as tuas palavras”, encoraja a aluna a responder, dando ênfase, posteriormente, a esta atitude, ao falar “certo”. O encorajamento e o retorno apropriado à contribuição verbal de um aluno, servem de suporte para que outros colegas venham a fazê-lo. Este movimento entre aluno e professor realça a intencionalidade. A fala da professora, “explica com as tuas palavras”, nos remete, ainda, para a valorização da forma própria de expressão, respeitando a diversidade das pessoas, a individualidade, fato, este, que encoraja a autonomia e a independência.

No âmbito da sala de aula, cabe à professora aceitar e apoiar abordagens divergentes na solução de problemas, assegurar que os alunos tenham lugar e vez de expressar seus pontos de vista, seu jeito de pensar, possibilitar maneiras variadas de respostas à mesma pergunta, confrontando estas respostas. Estas posições estarão alimentando o pensamento independente, a originalidade e o respeito pelo ser humano, “implicando numa experiência de co-vibração e fusão dos indivíduos.”(Feuerstein, 1994, p.42)

Após pinçar elementos dos dados coletados junto às professoras “P1” e “P2”, sujeitos desta pesquisa, com o intuito de desvelar a mediação das mesmas, em sala de aula, passo, a seguir, para a análise da mediação da professora “P3”.

As atividades escolares, nas suas múltiplas configurações, são elementos importantes, que o professor utiliza, para estruturar sua ação. O recorte que segue traz presente a atividade avaliativa que a professora propõe aos alunos da 3ª série, abordando o assunto “tornado”, fenômeno meteorológico que atingiu a cidade. A professora faz uma análise das questões, junto à turma, a fim de elucidar possíveis dúvidas.

Excerto nº 31

Um olhar através da câmera: filmagem da sala de aula da professora “P3”. Anexo 4.

Profª: Agora, tem uma outra pergunta bem importante e que leva a opinião de vocês, o que vocês acham. Por que será que acontece isto?

Al1: Eu sei, mas só vou dizer as duas últimas palavras... que tem no final: mais fracas (referindo-se às casas atingidas).

Profª: Será que é por isso? Será que é por que as casas da zona rural são mais fracas? Vamos pensar direitinho: porque é que teve mais casas destruídas? Se é uma casa destruída como é que é?

Al2: Não sobrou nada da casa.

Profª: Foi destruída. Não sobrou nada da casa.

Al2: Um tornado estava indo lá para a serra.

A professora olha para o aluno enquanto ele fala. Outros alunos querem fazer novos comentários, mas ela os interrompe e diz:

Profª: Alguém tem alguma dúvida na letra E ? Não? Ninguém tem dúvida na letra E? Então vamos passar para a letra F ? Letra F: Dentre os estragos em residências – o que é residência?

Als: Casas.

Profª: Foram atingidos também pavilhões. Agora pula de casa para o quê?

Al3: Pavilhões.

(...)

Profª: (...) Agora vem a parte dos pavilhões, vamos pensar. Quantos pavilhões foram atingidos? Não está dizendo pavilhões comerciais, nem industriais, são os dois juntos. E a segunda pergunta é: Explique a diferença entre pavilhão comercial e industrial. Tem que fazer algum cálculo nesta questão?

Als: Não.

Profª: Não, não precisa fazer cálculo; então, quem vai ter que explicar a diferença?

Als: Nós.

Fomentar o pensamento reflexivo, refreando atitudes impulsivas ou

respostas precipitadas, proporciona à pessoa maior segurança antes de tomar qualquer decisão. Na situação escolar, através da ação mediadora, o aluno tem a oportunidade de aprender a pensar sobre qualquer tipo de resposta, antes de emití-la.

No segmento acima, após a professora ter ouvido a manifestação do **A11**, diante da pergunta, “Por que será que acontece isto?” alerta a todos para que pensem melhor: “(...) será que é por que as casas da zona rural são mais fracas? Vamos pensar direitinho.” O pensar sobre o próprio pensar possibilita ao aluno alcançar maior consciência, um raciocínio pautado sobre a análise dos dados que dispõe, podendo, conseqüentemente, expressar sua resposta de forma mais elaborada, envolvendo um processo de raciocínio e argumentação.

A professora, continuando a revisão da atividade, chega à questão de letra “f”. “Dentre os estragos em residências – o que é residência?” Os alunos respondem “casa”. Observa-se, aqui, que a professora auxilia os alunos na regulação do comportamento, focalizando a atenção para detalhes que se constituem a chave da questão, uma vez que, logo a seguir, a tarefa envolve pavilhões e, estes, não significam a mesma coisa que residência. Esta mediação ajuda o aluno a perceber as circunstâncias particulares da tarefa, que, para análise da mesma, está sendo dividida em partes mais simples, envolvendo o aluno numa abordagem sistemática. Tal atitude, por parte do mediador, desencadeia, na criança, posturas de pensar, antes de fazer, apontando para uma maior possibilidade de êxito, na realização da tarefa. Estas interações podem ser interpretadas como mediação do sentimento de competência e mediação da regulação e controle do comportamento.

Análise semelhante a esta pode ser feita na passagem que a professora diz: “Agora, vem a parte dos pavilhões, vamos pensar.” Segue, dando destaque a elementos considerados importantes para o entendimento da questão “Quantos pavilhões forma atingidos? Não está dizendo pavilhões comerciais, nem industriais, são os dois juntos.” Compreender uma tarefa requer que o

aluno reconheça a informação, de modo que possa usá-la, na seleção de procedimentos adequados, para a resolução da mesma. Esta ação auxilia a pessoa a atingir o sucesso na atividade, dando-lhe a percepção de ser capaz (competência).

A interação, ativada por uma intenção, que por vezes se encontra implícita nas ações do mediador, possibilita a criação de um relacionamento de reciprocidade. Esta modalidade de mediação “cria no mediado uma consciência do processo de aprendizagem” (Feuerstein,1994,p.20), favorecendo o desenvolvimento da auto-reflexão.

O excerto que segue deixa transparecer a mediação da intencionalidade e reciprocidade, revelando, também, a mediação do sentimento de competência.

Excerto nº 32

Um olhar através da câmera: filmagem da sala de aula da professora “P3”. Anexo 4.

A professora vai até a mesa da aluna Fabi e a auxilia. Abaixa-se para se aproximar e depois que a menina preenche algumas lacunas, a professora diz:

Profª: Ótimo Fabi, isso aí! Só está faltando uma coisinha bem importante. A aluna logo percebe o que é e completa.

A professora, ao dirigir-se até a mesa da aluna, focaliza seu olhar para a questão que suscitou o auxílio. Ao abaixar-se, aproximando-se da menina, realça sua intencionalidade, isto é, demonstra interesse em ajudar a aluna a pensar sobre a situação duvidosa, revelando a intenção de mediar. Assim que a menina preenche algumas lacunas, evidenciando reciprocidade, através da atenção que dispensa ao trabalho, recebe um retorno de confirmação àquilo que acabou de escrever: “Ótimo Fabi, isso aí!” Este elogio, direcionado ao passo bem sucedido, na execução da tarefa, faz a aluna perceber-se competente, animando-a a perseverar na tarefa e investir energia necessária para a realização da mesma.

A intencionalidade e reciprocidade também são manifestadas quando a professora, numa tentativa de auxiliar o aluno a realizar, com sucesso, a

atividade em curso, sobre boas maneiras, mostra disposição para explicar novamente a tarefa, uma vez que a mesma não havia sido entendida.

Excerto nº 33

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P3”. Anexo 5.

Profª: Gregui, assim, oh, agora tu vai pensá direitinho na pergunta que tá aqui.....Tem alguma dúvida na pergunta que tá aqui?

Al4: Tenho.

Profª: Qual?

Al4: O que eu tenho que dizer aqui.

Profª: Grégui, olha, como é que tu trata as pessoas que trabalham lá na tua casa? Tem pessoas que trabalham lá na tua casa?

Al4: Tem.

Profª: Tem. Quando tu quer perguntá alguma coisa, como é que tu faz? Tu vai lá e tu diz me dá?

Al4: Não eu peço por favor.

Profª: Então, isso que tu vai colocar. Tu agradece depois que tu recebe alguma coisa? Tu agradece? (Ele faz menção positiva com a cabeça) Tu tem esse costume sempre? Se tu vai numa loja comprar alguma coisa, tu tem este costume sempre? (continua acenando positivamente com a cabeça). Então tu vai procurá responder esta pergunta, tá? Tá Grégui?

No instante em que a professora, junto ao aluno, dedica-se à explicação, “Grégui, olha, como é que tu trata as pessoas que trabalham lá na tua casa?” “Quando tu quer perguntá alguma coisa, como é que tu faz?” “Então, isso que tu vai colocar. (...)Então tu vai procurá responder esta pergunta, tá?”, está favorecendo a compreensão da tarefa, pela criança, o que a levará a envolver-se, canalizando energia para sua realização, ao mesmo tempo em que, estará sendo evitado o abandono da tarefa, por não tê-la entendido.

A mediação da transcendência, que objetiva uma orientação para princípios de generalização, permite mobilizar conceitos, bem como, reforçar a significação e a utilidade do assunto em desenvolvimento.

O episódio a seguir, envolvendo, ainda, a atividade sobre boas maneiras, ilustra a mediação acima referida.

Excerto nº 34

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P3”. Anexo 5.

Profª: Oh, o Júnior também utilizou por favor e obrigada, né Júnior? Tu, Renata, vamo vê.

Al7: Obrigada por fazer comida para mim, mamãe. – Não tem de que, filha.

Profª: Olha que legal o que a Renata escreveu! Ela disse, oh, obrigada, por favor...o que, Renata? Ela agradeceu...o filho agradeceu a mãe por ter feito a comida. Vocês agradecem a mãe de vocês pela comida que faz, ou a empregada?

Conforme Feuerstein (1994, p.21), “a intenção para ‘transcender’ não é, necessariamente, dependente da consciência explícita do indivíduo”. Porém, no recorte apresentado, a professora, explicitamente, transpõe a resposta apresentada, do conteúdo em foco, para situações de casa, diárias, lembrando: “Vocês agradecem a mãe de vocês, pela comida que faz, ou a empregada? “

A mediação da professora transcendeu o contexto imediato, procurando atingir esferas mais abrangentes, o que produz, como consequência, “o alargamento do sistema de necessidades do mediado.”(Fonseca, 1998, p.70) No momento em que a professora transfere os exemplos citados, para outras situações, da vivência cotidiana, está dando maior amplitude, significado e finalidade ao conteúdo. Assim, a mediação do significado está permeando a mediação da transcendência.

As ações que uma professora empreende, em suas aulas, não devem ser decididas no vazio. Elas merecem ser pensadas, o que exige tempo, envolvimento pessoal e dedicação. Tomar conhecimento do que a professora pretende com as atividades que vai propor, percebendo, assim, a sua intenção, fomenta o interesse e o envolvimento do aluno.

A tarefa em que as crianças estavam envolvidas, numa das observações efetuadas na sala de aula, da “**P3**”, trazia como título “Todas as pessoas devem ser respeitadas.” A professora, antes de dar prosseguimento à atividade, prepara os alunos para a ida ao laboratório de informática da UCS.

Excerto nº 35

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P3”. Anexo 5.

Profª: Turma, atenção... Guilherme, tu pode virar pra frente!.... Gui, pode virar pra frente? Vocês vão escutá a profe, agora, um minutinho, que eu vô explicar pra vocês e lembrar vocês da aula de informática, né. A profe gostaria de lembrar pra vocês,.... ahhhhh,,,,, o que que a gente vai fazer lá na aula de informática. Por que será que nós voltamos a ir uma aula por mês lá no laboratório de informática da UCS?

Al1: É pra poder pesquisar na Internet.

Profª: Pra gente podê utilizar o quê?

Als: Internet.

Profª: Internet. Então, um dos objetivos da nossa aula, hoje, é a gente utilizar a Internet, certo? Qual é o projeto que a gente está trabalhando?

Als: Lixo.

Profª: Lixo. Então um dos temas que vocês vão pesquisá é o lixo, tá? Podem pesquisar....fica assim oh... livre. Cada um pode pesquisá o assunto que achar interessante. Só assim, oh,....vai ter que levar um bloco pra rascunho e um lápis. Lembrando das normas que estão escritas lá atrás pra aula de informática:

Não será permitido:

1- usar borracha – então não pode levar borracha.

2- Arrastar as cadeiras – também não pode, certo?

3- Mexer nos equipamentos – também não pode.

Outra coisa, gente. Na pesquisa que vocês pegarem, a profe Adri tem os saites pra vocês pesquisarem, certo? Na pesquisa, vocês vão procurar....em duplas, vão ler direitinho aquilo que interessar pra vocês e aquilo que não interessa que não é aquilo que tu quer, tu não vai pesquisar. Assim oh, o que interessar pra vocês, vocês vão anotar no bloco de rascunho. As frases que vocês acharem mais importantes, tá....aquelas que julgarem que pra vocês tem importância...aí vocês anotam num bloco de rascunho, voltam pra sala de aula e a gente continua na outra aula de informática aqui na escola, ocupando aquelas frases que vocês copiaram.

Um aluno levanta a mão para falar.

A mediação do planejamento de objetivos, chamada por Feuerstein de mediação da busca, planificação e realização dos objetivos, “pode ser comparada ao ato de mirar um alvo e desenvolver uma estratégia para atingir seu ponto central.”(Mentis et al., 1997, p. 68) Ao estabelecer propósitos claros, “(...) um dos objetivos da nossa aula, hoje, é a gente utilizar a internet, certo?” e quais os critérios apontados para o atingimento do objetivo, “Cada um pode pesquisá o assunto que achar interessante, (...) vocês vão procurar em duplas”, a professora suscita o envolvimento dos alunos, a canalização de energia para a tarefa, fomentando o sentido de desafio pelo alcance do objetivo. Ao planificar as ações que direcionarão o trabalho “(...)vão ler direitinho aquilo que interessar pra vocês (...) as frases que vocês julgarem mais importantes, tá...aí vocês anotam num bloco de rascunho, voltam pra sala de aula e a gente continua na outra aula de informática, aqui na escola, ocupando aquelas frases que vocês copiaram”, a professora está favorecendo o desenvolvimento da capacidade de organização que, também, ajudará a atingir a meta delineada.

Assegurar um ambiente onde os alunos tenham oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a troca de idéias no grupo, é uma condição importante no contexto escolar.

O fragmento a seguir, extraído de uma atividade em que a professora trabalha as boas maneiras, projeto que está sendo executado por toda a escola, é marcado pela presença da mediação da conduta compartilhada.

Excerto nº 36

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P3”. Anexo 5.

Profª: Então assim,...vocês tinham que elaborar um diálogo. O que é um diálogo? Uma....

Al8: Conversa.

Profª: Conversa entre os dois, né? Vamo vê.... quem gostaria de ler o que escreveu? Ou uma parte como quiserem,...e os outros colegas vão ouvir bem direitinho pra ver as palavras mágicas que o colega usou....se utilizou as palavras mágicas, certo? Se tem alguma coisa que o colega poderia mudá ou eu poderia mudar no meu diálogo. Tá certo? Paula, tô tão curiosa pra ouvir o teu. Leia!

(...)

Profª: (...) Tu, Júnior, leia!

Al12: Por favor você pode me ajudar, mamãe? - Mas é claro que posso te ajudar filho! - Obrigada! -De nada.

Profª: Oh, o Júnior também utilizou por favor e obrigada, né Júnior? Tu, Renata, vamo vê.

Al7: Obrigada por fazer comida para mim, mamãe. – Não tem de que, filha.

Profª: Olha que legal o que a Renata escreveu! Ela disse, oh, obrigada, por favor...o que, Renata?

A fala da professora “(...) quem gostaria de ler o que escreveu? (...) e os outros colegas vão ouvir bem direitinho” evidencia o encorajamento para que um ambiente propício ao compartilhamento de idéias seja criado, instilando, nos alunos, a sensibilidade em relação aos outros. A mediação da conduta compartilhada, além de facilitar a interação entre as pessoas que integram um grupo, clarifica pensamentos e promove processos cognitivos. Quando a professora diz: “Paula, tô curiosa para ouvir o teu...Leia!” e, logo depois, “Tu, Júnior, leia!”, “Tu, Renata, vamo vê” está, explicitamente, promovendo a partilha do modo de pensar e das experiências, entre os colegas.

O compartilhamento atua, sobremaneira, na zona de desenvolvimento proximal, apontada por Vygotski, uma vez que as informações trazidas para o grupo criam, nos participantes, espaços de ampliação e construção de novos conhecimentos, propiciando “processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.”(Rego, 2000, p.108)

Aspectos semelhantes, de mediação da conduta compartilhada, aparecem na situação em que a professora propõe um trabalho em grupos de três alunos. Estes, deverão discutir e anotar as atitudes que consideram ecológicas ou antiecológicas. Os alunos que segue.

Excerto nº 37

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P3”. Anexo 5.

Profª: Léo.... então, quem sabe, vocês façam um trato no grupo. Cada um vai dar uma idéia ou do antiecológico ou do ecológico. Vamos começar por quem?

Al5: Grégui.

Profª: Grégui, dá tua idéia, vamo vê.

Al6: Antiecológica.

Profª: Antiecológica. Qual é a tua idéia?

Al6: É queimar.

Profª: Tá, já tem essa.

Al7: Eu sei profe, deixa eu!

Profª: Então o Rafa que já sabe. Rafa, qual é a tua idéia?

Al7: Matar animais.

Profª: Matar animais. É antiecológico ou ecológico?

Al7: Antiecológico.

Profª: É antiecológico, muito bem. Grégui, capricha bastante na letra, né? Leonardo, é tua vez....vamo vê, Léo!

Al8: Não derrubar árvores.

Profª: Tá. É antiecológica ou ecológica?

Al8:Antiecológica.

Al6: Nãããooo! É ecológica. Tu não vê que é não, não, entendeu? Não derrubar árvores. Se fosse derrubá árvores daí era antiecológica.Mas profe, já tem aqui oh, não arrancar as matas.

Profª: Ah! Então já tem. É importante a gente prestar atenção naquilo que o Grégui falô, tá gente? Léo, vamo vê, pensa numa atitude ecológica. Pensa numa atitude ecológica, pra ti... Pensa numa atitude legal que vai deixar a natureza melhor ainda, vai ajudar a natureza...

Al8:Dar água pras plantas.

Profª: Dar água para as.....(pausa)

No recorte acima, observa-se uma proposta pedagógica com a presença de intencionalidade e reciprocidade, traduzidas pela organização da

sala(grupos), pelo interesse despertado nos alunos, e pela forma como estes ouvem e respondem às diferentes intervenções. A intencionalidade, ali presente, pressupõe um planejamento prévio, com propostas de atividades que favorecem o debate e a comunicação espontânea.

Paralelo à intencionalidade e reciprocidade, evidencia-se a mediação da conduta compartilhada, que, segundo Feuerstein (1994, p.40), “reflete a necessidade da pessoa sair de si própria, na direção da participação com os outros e fazer com que os outros participem com ele.”

Ao fazer-se presente, no grupo, a professora anima os participantes na construção das respostas dizendo: “Cada um vai dar uma idéia ou do antiecológico ou do ecológico.” Segue, encorajando os alunos a compartilharem seus pensamentos, “Grégui, dá tua idéia, vamo vê”, “(...)Rafa, qual é a tua idéia?”, “Leonardo, é tua vez...vamo vê, Léo!”. A cada resposta dada pelos participantes do grupo, “matar animais”, “não derrubar árvores” “dar água pras plantas”, a professora, com um sentido de validação, a repete, “matar animais. É antiecológico ou ecológico?” “é antiecológico, muito bem.” “dar água para as (...) plantas. Muito bem!”, imprimindo, de forma subjacente, a mediação das diferenças individuais, uma vez que possibilita aos integrantes do grupo trazerem exemplos buscados no seu repertório particular de conhecimento.

A professora, propondo um trabalho de grupo e incluindo-se nele, potencializa as oportunidades de discussões reflexivas, a busca de respostas entre os colegas, encorajando o pensamento independente. A atividade grupal permite, também, a vivência do respeito mútuo. Os alunos, ouvindo os diferentes pontos de vista, têm a oportunidade de confrontá-los com os seus, ratificando-os ou reconstruindo-os.

É interessante perceber que, na experiência compartilhada, acontece o ato reflexivo proposto pelos próprios elementos do grupo. É o que ocorre quando **A18** dá seu exemplo e o relaciona a uma atitude antiecológica, “não

derrubar árvores”, ao que seu colega **A16** intervém “Nãããooo! É ecológica”, seguindo com a justificativa “tu não vê que é não, não, entendeu? Não derrubar árvores. Se fosse derrubá daí era antiecológica.” O aluno busca justificar a sua lógica salientando a palavra “não”, elemento fundamental para a interpretação correta da resposta, enquadrando-a na categoria “ecológica”. Esta contribuição estará atuando diretamente na zona de desenvolvimento proximal, permitindo que idéias e conceitos sejam analisados, com a possibilidade de uma reconstrução dos mesmos. Mais uma vez, vemos, confirmada, a importância da intervenção do professor e das trocas efetivas entre os alunos, na apropriação dos conhecimentos. As experiências que cada pessoa traz consigo, as trajetórias pessoais, os níveis de conhecimentos, possibilitam, no ambiente de sala de aula, ajuda mútua, troca de repertórios, novas visões, que, conseqüentemente, ampliarão as capacidades individuais.

Assim, com um olhar vygotkiano, vemos a importância da ação partilhada, na construção do conhecimento, reforçando o princípio de que o desenvolvimento humano movimenta-se do interpessoal para o intrapessoal, ou seja, segue a direção do social para o individual.

Analisando outro segmento do trabalho de sala de aula com o tema atitudes ecológicas e antiecológicas, a conduta mediadora da busca da novidade e da complexidade se manifesta.

Excerto nº 38

Registros do olhar: observação da sala de aula da professora “P3”. Anexo 5.

(...)A professora percorre a sala de aula verificando o andamento do trabalho. Num dos grupos intervém:

Profª: De que modo a gente não polui o solo, Fabi?

A12- Não cuidar.

Profª: Não cuidar, mais o quê? Como pode poluir mais o solo?

A12: Lixo.

Profª: E aqueles aterros sanitários, aqueles lixões grandes, Fabi, vai poluir o solo?

A12: Vai.(acenando positivamente a cabeça)

Profª: Vai, né. Se a gente jogá lixo no chão, vai poluí o solo? (Acena, num sinal afirmativo, com a cabeça). Que mais, Fabi, que pode poluí o solo, que tu falô... pensa com o teu grupo Natália(dirigindo-se a outra menina que integra este grupo)....que que pode poluir o solo?

A13: Tanto um lixo seco como um orgânico.

Profª: Também...certo! Que mais Natália, vamos pensar juntas... O que deixa o solo ruim... que não vai nascer mais nada...

Al4: Aaaaasss fábricas.

Profª: Pode ser as fábricas?

Al3: Sim.

Profª: De que forma as fábricas podem poluir o solo? Quero ver quem vai pensar e encontrar uma resposta bem legal! Quem vai descobrir? Pensem!

Al2: O ar contaminado.

Profª: Será? As fábricas podem poluir o ar, muito bem. Fabi! Por que que pode poluir o ar?

Al4: Por causa da fumaça.

Profª: Por causa da fumaça. E o solo, como podem poluir? Quero ver quem descobre uma resposta!

Al2: Profe....a gente pode ir na biblioteca procurá?

Profª: Vai todo o grupo, então. Tá? Quando tiverem a resposta voltem logo. Peçam ajuda para a Cláudia.

A professora, ao chegar junto ao grupo, dinamiza o pensamento dos alunos através de perguntas e outras colocações. Ao dizer: “(...) mais o quê? Como pode poluir mais o solo?“, “Que mais Fabi, que pode poluí o solo...“, “(...) que mais Natália, vamos pensar juntas...”, instiga os alunos a buscarem outras respostas, a fim de enriquecer o estudo, dando significado ao tema enfocado, ao mesmo tempo em que mantém o nível motivacional do grupo e envolve os participantes numa atmosfera de aprendizagem. Esta conduta é reveladora da intencionalidade da professora de envolver os alunos na tarefa proposta.

No momento em que pergunta “de que forma as fábricas podem poluir o solo? Quero ver quem vai pensar e encontrar uma resposta legal! Quem vai descobrir? Pensem!”, a professora está lançando o desafio, persistindo, posteriormente, quando volta a dizer: “(...) e o solo, como podem poluir?” Frente à situação que para os alunos se apresenta um tanto complexa, persistem, animados pela fala da professora: “Quero ver quem descobre uma resposta!” que os encoraja a buscar uma resposta através de consulta bibliográfica. A pergunta: “Profe... a gente pode ir na biblioteca procurá?”, revela que a professora, ao invés de apontar a solução, possibilitou, aos alunos, encontrarem um meio de resolver a questão.

De acordo com Feuerstein (apud Mentis et al., 1997, p.74), “novidade é

algo que deve ser aprendido e complexidade é algo com que devemos aprender a lidar”.

4.4- Concluindo a análise

Ao concluir a análise da interação das professoras com seus alunos, em sala de aula, teço considerações com o intuito de ressaltar aspectos que venham responder à questão que motivou a presente investigação, qual seja: *como se configura a prática pedagógica do professor, em sala de aula, a partir dos critérios de mediação apresentados por Feuerstein?*

Para tanto, as reflexões estarão voltadas para a prática de cada sujeito da pesquisa, analisada a partir das categorias mediadoras de Feuerstein. Não se objetiva, aqui, estabelecer confrontos comparativos, tendo em vista que o alvo do trabalho é verificar como se configura a prática pedagógica do professor.

Iniciando pela professora “**P1**”, os dados apontam para a presença dos três critérios considerados fundamentais, para que uma interação carregue a força mediadora, quais sejam: a mediação da intencionalidade e reciprocidade, a mediação do significado e a mediação da transcendência. Embora a primeira se fez mais notória do que as duas subseqüentes, lembramos que estas, por estarem interligadas entre si, se fizeram presentes, implicitamente. A professora, no momento em que encoraja os alunos a se envolverem no trabalho, passa a imprimir valor ao mesmo. Este, por mais simples que seja, possui um certo potencial para a transcendência.

Também ficam em evidência, as mediações da conduta compartilhada, das diferenças individuais, da busca, planificação e realização dos objetivos, a mediação do sentimento de competência, bem como a mediação da busca da novidade e da complexidade. Na conduta compartilhada, onde a dimensão social se encontra substancialmente presente, há, ao mesmo tempo, a valorização das idéias e posições individuais. Ao mediar a busca da novidade e

da complexidade, o aluno é animado a superar o desafio, imprimindo, com isso, significado à tarefa. Concernente aos objetivos, mesmo que a professora não os clarifique aos alunos, investe energia para que as metas imediatas sejam alcançadas, o que resulta em autoconceito positivo.

Na perspectiva de Vygotski, as interações sociais, a partilha de experiências, são condições necessárias para a produção do conhecimento. Ora, se a conduta compartilhada, que sugere partilha e cooperação, tanto a nível intelectual como emocional, oportuniza a consecução de tarefas, impulsionando a prosseguir na ação, desencadeia, paralelamente, no aluno, a percepção de si próprio como um ser capaz, implementando, com isso o respeito à individualidade.

De uma forma moderada, está presente, na prática pedagógica da professora “**P1**”, a mediação da regulação e controle do comportamento. A hipótese de que os alunos não apresentem a característica da impulsividade, permite dizer que a mediação da regulação e controle do comportamento não se faça tão necessária, o que nos remete aos dizeres de Feuerstein (1994,p.15), em relação às categorias que não são de caráter universal: “as outras categorias(...) são dependentes e fortemente relacionadas à cultura a qual as pessoas pertencem.”

É possível, também, perceber que a mediação da capacidade de transformação estrutural cognitiva, revela-se, explicitamente, de forma tênue, uma vez que de maneira subjacente pode estar interligada com a mediação do sentimento de competência e a mediação do desafio. A compreensão para este fato é buscada na aproximação com a fala da professora, por ocasião da entrevista, momento em que transparece o enfoque auto-avaliativo centrado nas conquistas do grupo.

No que tange à professora “**P2**”, a análise dos dados sinaliza para a presença da mediação da intencionalidade e reciprocidade (esta presente em maior intensidade na prática desta professora), da mediação do significado e

da mediação da transcendência, categorias, estas, universais, que, na visão feuersteiniana, são condições necessárias para qualificar uma experiência de aprendizagem mediada.

A professora, ao encorajar a realização de atividades em sala de aula, desencadeia uma atitude de reciprocidade à sua intenção, traduzida pelo envolvimento dos alunos, fazendo-se presente, esta mediação, de forma mais intensa que as demais, considerando a possibilidade de encontrá-la implícita em algumas passagens.

Frente às solicitações de atendimento às necessidades específicas dos alunos, estes, encontram, na atitude da professora, o respeito às suas individualidades, ao mesmo tempo em que, ao auxiliá-los, está possibilitando que a tarefa seja executada com sucesso. Este sucesso faz com que o aluno perceba-se capaz, fomentando sua auto-estima. A mediação da competência foi observada nos momentos em que a professora acompanha, individualmente, os alunos, auxiliando-os a resolver suas dúvidas. Estas ações mediadoras são denotadas, na prática de sala de aula, em grau não intenso.

É possível perceber que a mediação da transcendência, não clarificada pela professora, revelou-se com maior intensidade em relação às demais categorias mediadoras, vinculando-se ao atendimento do objetivo imediato, que mostrou trazer, de forma subjacente, a potencialidade de transcendência. A professora, ao atender o objetivo momentâneo, dedica a ele a sua atenção, revestindo de significado o que está sendo abordado no momento.

Quanto à mediação da regulação e controle do comportamento, é avistada, no trabalho da professora, com o sentido de que favoreça a aprendizagem do aluno. Esta mediação, revela-se em grau menor de intensidade, assim como a mediação da busca, planificação e realização dos objetivos, que mostra, na ação da professora, junto aos alunos, o encorajamento para atingir a meta proposta.

A conduta compartilhada, que é possível ver embutida nas várias situações de interação da professora com o aluno, ao acompanhar a realização das tarefas, é também notada, em menor grau de incidência, na discussão oral, quando a professora sinaliza para que os alunos exponham suas idéias, intervindo com indagações.

A mediação da capacidade de transformação estrutural cognitiva, no seu intento de tornar o aluno consciente desta possibilidade e co-responsável neste processo de transformação, não foi observada de forma declarada, embora esteja subjacente nas conquistas efetivadas pelos alunos, no decurso das atividades escolares.

Direcionando o olhar à professora “P3”, os dados analisados refletem que o tripé básico que qualifica uma experiência de aprendizagem mediada, qual seja: mediação da intencionalidade e reciprocidade, mediação da transcendência e mediação do significado revelaram-se em maior número de ocorrências que as demais categorias.

A auto-regulação e controle de comportamento é outra categoria mediadora que se apresenta na prática da professora, numa incidência moderada, trazendo consigo o desvelamento da conduta mediadora do sentimento de competência. Esta por sua vez, aparece atrelada, também de maneira moderada, à mediação da intencionalidade e reciprocidade. O desencadeamento, por parte do professor, de atitudes reflexivas, no aluno, apontam para maiores possibilidades de êxito na execução de tarefas, estabelecendo-se, aí, a interligação entre ambas.

Os dados, ainda, revelam que a mediação da busca, planificação e realização dos objetivos, na forma de estabelecimento de propósitos clarificados, manifestou-se poucas vezes, estando, outrossim, subjetivada na mediação da regulação e controle do comportamento.

A mediação da conduta compartilhada aparece de forma mais notória,

na prática da professora “**P3**”, fomentando a atividade conjunta, promovendo a interdependência, ao mesmo tempo em que equilibra com a individuação, encorajando o pensamento independente. Este encorajamento aponta para a o respeito à participação de cada um, com suas idéias, no processo de trabalho.

A busca de respostas variadas e originais é um desafio provocado pela mediação da busca da novidade e complexidade. Este desafio, encontrado de forma moderada, enfatiza o esforço em direção ao que se deseja, imprimindo significado ao tema em evidência.

É interessante observar que, na análise da ação mediadora em sala de aula, dos três sujeitos desta pesquisa, a mediação da capacidade de transformação estrutural cognitiva, embora potencializada nas ações mediadoras da competência, do desafio e do planejamento de objetivos, não esteve presente, de forma declarada, auxiliando o aluno a dar-se conta de que a mudança estava acontecendo. Outrossim, percebe-se que o sentido dado a esta mediação, direciona-se a nível de grupo e, também, acontece, segundo a fala das professoras, no final do trimestre, apontando ao aluno o que deve ser melhorado e o que merece destaque.

Feuerstein (1994) acredita que os seres humanos trazem consigo a possibilidade de se transformarem. A possibilidade do aluno perceber suas transformações é indicativo de uma consciência metacognitiva. Porém, muitas vezes este processo não se torna consciente, implicando na falta de percepção do que esteja acontecendo. Esta situação não possibilita ao aluno perceber-se capaz de transformar, assumindo a responsabilidade pela transformação.

Nesta investigação científica, a palavra, articulada com outras ferramentas (simbólicas ou técnicas), se fez presente, com intensidade, mediando as interações professor/ aluno, na realização de tarefas.

A prática pedagógica, ao contemplar os critérios que caracterizam a experiência de aprendizagem mediada, atua, sobremaneira na ZDP, espaço

dinâmico em constante processo de mudança, possibilitando ao aluno realizar de maneira independente, aquilo que antes, realizava com ajuda.

Depreende-se, do exposto acima, a presença na prática pedagógica dos sujeitos desta pesquisa, dos critérios mediadores feuersteinianos, considerados universais. Estes revelaram-se ora de maneira explícita, ora de forma subjacente, com uma ocorrência notória. Os demais critérios de mediação, caracterizados, por Feuerstein (1994, p.28), como critérios fomentadores, também aparecem como os anteriores, porém, com grau de ocorrência e intensidade variados. Mesmo tendo características específicas, manifestaram-se de forma interligada.

CAPÍTULO 5

UM FINAL COM JEITO DE (RE) COMEÇO

Neste texto final, teço considerações, não com o objetivo de serem conclusivas, mas, sim, abrindo possibilidades para que outras inserções, outros recortes possíveis sejam efetuados, a partir dos quais novas investigações possam ocorrer. Meu objetivo principal é organizar as reflexões finais de modo a permitirem uma avaliação do trajeto percorrido, ao mesmo tempo em que novos caminhos poderão ser sinalizados, na busca do aprimoramento e ampliação do conhecimento já produzido, reafirmando a inesgotabilidade deste processo.

Como acontece a atuação do professor, enquanto mediador da aprendizagem?

Que características se fazem presentes no professor ao desempenhar a função de intermediador entre o aluno e o conhecimento?

Que importância é atribuída ao contexto social, no desenvolvimento do indivíduo?

Que mediações são capazes de favorecer o desenvolvimento qualitativo

do aluno, gerando continuamente zonas de desenvolvimento proximal?

Os resultados obtidos neste estudo fornecem a evidência de que a atuação mediadora-interativa do professor, contemplada com os critérios que caracterizam a experiência de aprendizagem mediada, incide sobre a zona de desenvolvimento proximal, entendida como espaço propiciador de construção do conhecimento. É neste espaço dinâmico que se encontram as possibilidades do vir-a-ser. Possibilidades estas que, para atingirem o desenvolvimento real, necessitam da intencionalidade do professor, de significações explicitadas, uma compreensão de mundo e das interligações existentes nele. Faz-se, ainda, necessário, a crença nas possibilidades de mudança, atitude reflexiva, cooperação a nível afetivo e cognitivo, respeito às individualidades, metas clarificadas, coragem para enfrentar o novo.

Neste sentido, o contexto social de sala de aula é um espaço privilegiado de sistematização do saber, no qual a mediação, nas suas diferentes formas, promove o desenvolvimento dos processos mentais superiores construídos num movimento do interpessoal para o intrapessoal.

Na pesquisa, ora realizada, encontramos indicadores de que as professoras já ouviram referências aos postulados de Vygotski, não sendo familiar o conceito de zona de desenvolvimento proximal. O mesmo não acontece com Feuerstein, cujos referenciais teóricos se apresentam totalmente desconhecido das referidas professoras.

Paralelo a estes indicadores, constatamos que a prática pedagógica, destas professoras, é permeada por ações mediadoras que trazem subjacente as características apontadas por Feuerstein. Na maioria das vezes, estes critérios apresentam-se de forma não intencional, variando no grau de incidência e intensidade.

Dos resultados deste estudo investigativo, emergem algumas

implicações:

- No âmbito dos cursos de formação de professores, quer em nível de ensino médio, quer em nível de ensino superior, necessário se faz que os currículos sejam privilegiados pela presença de disciplinas cujo enfoque esteja direcionado à mediação e seus respectivos critérios, na perspectiva de Vygotski e Feuerstein. O estudo destes autores contribuirá, significativamente, para que os egressos dos referidos cursos, ao atuarem diretamente, em sala de aula, possam imprimir ao processo de ensinar e aprender, maior qualidade.

- No que tange à instituição escolar, que tem no profissional da educação o co-responsável pelo aprendizado do aluno, aprendizado, este, capaz de impulsionar o desenvolvimento, considera-se relevante um investimento na formação do professor em serviço. A referida formação possibilitará articular reflexão-ação, com apoio em estudos direcionados nos aportes teóricos de Vygotski, juntamente com os referenciais de Feuerstein. Esta relevância repousa na possibilidade do professor assumir, de forma mais deliberada e consciente, posturas interativas, caracterizadas como mediadoras, contribuindo para qualificar, cada vez mais, sua prática pedagógica.

O cenário contemporâneo exige um novo homem, capaz de identificar e/ou resolver problemas mediante uma atuação responsável e crítica, pontuada em rigorosos princípios éticos.

Somos provocados a repensar a trajetória pessoal e coletiva, numa visão inclusiva no contexto micro e macro de nossas vivências.

Somos tentados a entender que o trabalho educativo, envolvendo a totalidade das experiências humanas, perpassa o tempo sala de aula, atendendo a pluralidade das dimensões humanas.

Através de uma leitura crítica da sala de aula e nela o professor na sua

ação mediadora, encontramos a possibilidade de, conscientemente, perceber as disfuncionalidades, os excessos ou as faltas lá existentes. Tivemos a oportunidade de combinar, dialeticamente, a imagem real e a imagem que ainda há por construir, fundamentada no princípio de que o humano é, ao mesmo tempo, *singular e múltiplo*, trazendo em si, nas palavras de Morin (2000, p.57-58) ,

(...) multiplicidades interiores, personalidades virtuais, uma infinidade de personagens, uma polixistância no real e no imaginário, no sono e na vigília, na obediência e na transgressão. (...) Cada qual contém em si galáxias de sonhos e de fantasmas, impulsos de desejos, (...) desregramentos, lampejos de lucidez.

É preciso que mudanças ocorram de forma mais acelerada. Na realidade, a repetição é praticamente impossível (graças a Deus!?) , é o que diz Jorge Luis Borges apud Cardoso e Ednir (1998, p.98):

(...) o reflexo de teu rosto já é outro no espelho e o dia é um duvidoso labirinto. Somos os que se vão. A numerosa nuvem que se desfaz no poente é nossa imagem. Incessantemente a rosa se converte em outra rosa. És nuvem, és mar, és olvido. És também aquilo que está perdido.

É preciso trazer presente, à nossa consciência, que a historicidade do sujeito consiste em que cada indivíduo se constitui a síntese das relações existentes e da história dessas relações. Somos a síntese histórica da humanidade. Charlot (2000, p.52) sinaliza para a idéia de que estamos num mundo onde o “ humano existe sob a forma de outros homens e tudo o que a espécie humana construiu anteriormente”. Em cada um de nós moram “eus” que já foram, desejos desejados, experiências bem sucedidas ou sofridas. Somos os acordes de uma composição singular e social que precisam estar arranjados harmonicamente, caso contrário, a obra musical se fará ouvir desafinada, sem melodia, sem vida. Somos seres abertos em um mundo que perpassa o aqui e o agora; estamos inscritos em relações sociais com nossa singularidade, com nosso jeito de interpretar e dar sentido ao mundo.

Precisamos (re)descobrir estratégias que nos auxiliem a “(...) enfrentar o *imprevisto, o inesperado, a incerteza; a (...) aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza*”. (Morin, 2000, p.16)
Precisamos compreender o “(...) caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie.” (*ibidem*, p.17)

Mediação...ponte de ligação entre combinações diversas; suporte de imbricações, (re)interpretações e mudanças das coisas do mundo. Mediação... possibilidade de busca do “*direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza*”, possibilidade de busca do “*direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.*” (Santos, 1999, p.41)

Mediação... portadora de múltiplos desafios.

O compromisso social nos convoca para o não-conformismo e a recusa da redução do espírito crítico e da reflexão frente às questões da exclusão, detectada de diferentes formas e em diferentes esferas.

Temos consciência de que a mudança é produto da ação e da práxis humana. Esta complexidade não pode ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (Morin, 2000, p. 55)

Há de se começar pela escola, mais precisamente pela sala de aula, espaço concreto de vida, onde professor e aluno devem andar juntos, num compasso binário, rompendo com o paradigma das estruturas discursivas, dos dispositivos de trabalho e da variedade de mecanismos que colocam o aluno em desvantagem frente ao sucesso escolar. Este paradigma, que está em crise, é o mesmo paradigma que sustenta a possibilidade de mudança.

Os prelúdios de um novo tempo para o ensinar e o aprender

descortinam-se. O organismo humano, por mais condições adversas que se levantem, é um sistema aberto e, como tal, a inteligência só pode ser concebida como um processo interacional, flexível, plástico, dinâmico e auto-regulado, suscetível de transformações a qualquer idade ou etapa do desenvolvimento. Assim sendo, um percurso por este viés nos conduz à premissa de que mediador e mediado, afeto e intelecto, indissociados, aventuram-se a uma nova caminhada rumo ao que Feuerstein chama de modificabilidade estrutural. A relevância que o referido autor atribui a esta interação relaciona-se, diretamente, ao conceito de ZDP descrito por Vygotski. Estes parâmetros conceituais surgem como desencadeadores de uma nova prática educacional capaz de suplantar o atual cenário de incertezas, insatisfações e carências que ameaça os alunos “que não aprendem”. É na sala de aula que estão depositadas nossas esperanças, a nossa pretensão de mudança.

Os estudos nos apontam que “(...) no processo de conhecimento não há ponto de chegada. Há o limite de nossa capacidade de objetivação e a certeza de que a ciência se faz numa relação dinâmica entre razão e experiência e não admite a redução de um termo a outro .”(Minayo, 1996, p.228) Investigar... questionar... repensar... se faz necessário, para que se tenha novos olhares, novas elaborações científicas, uma melhor compreensão e, conseqüentemente, (re)construção da realidade.

O grande desafio que se configura neste momento é caminhar para uma investigação futura, quiçá, para a obtenção de um grau maior, que se articule com a escola, espaço que necessita ser constantemente revitalizado e que, para tanto, precisa também da revitalização do professor.

Apoiada na assertiva de Laville e Dionne (1999, p.229), de que “ uma ‘boa’ pesquisa suscita, no mínimo, tantas questões novas quantas não consegue responder ”, algumas indagações, que apresento a seguir, emergiram do trabalho, trazendo latente a possibilidade de novos estudos

capazes de contribuir para que o processo de ensinar e aprender se efetive de maneira cada vez mais favorável.

- Faz parte da característica particular do profissional da educação ser questionador, buscar o novo, buscar alternativas originais na solução de problemas e enfrentar positivamente as complexidades que se apresentam?

- Sendo a resposta parcialmente negativa, pergunta-se: como dispor destas atitudes para uma ação mediadora positivamente qualitativa se, durante a formação e vivência do professor, o contexto no qual esteve inserido não o favoreceu, neste sentido?

- Um investimento na qualificação do professor em serviço, potencializaria competências mediadoras necessárias, visando uma atuação pedagógica eficaz que se traduziria em melhores aprendizagens dos alunos?

Acredita-se que, a partir de um conhecimento mais aprofundado das competências do professor e, dentre elas, as competências mediadoras, as posturas junto ao aluno, em sala de aula, no encontro com o conhecimento, seriam ainda mais eficazes, podendo, conscientemente, desafiar, provocar, contagiar, despertar o desejo e o interesse, posturas estas que qualificariam o processo de (re)construção permanente do mundo individual e social.

Finalizando...a busca de um recomeçar.

Assim, fui elaborando o meu saber a partir da minha própria bagagem. Minha tarefa (e por que não vê-la como artesanal) foi, como investigadora, dar um formato àquilo a que me propus a fazer. A caminhada tornou-se um empreendimento exigente e, ao mesmo tempo, interessante, repleta de incertezas que acompanham qualquer esforço intelectual. Terminei este trabalho. Embora haja ainda muito a fazer, espero que este estudo seja visto como uma pequena contribuição de minhas realizações. Contribuição esta que pode ser entendida como “pedras postas a atravessar a corrente de um rio. Se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa.”(Saramago, 2000, p.77)

Quero falar da alegria que sinto ao perceber o quão longe o homem pode ir, pelo viés do estudo, reafirmando sua existência junto aos demais seres humanos. Cada capítulo, aqui escrito, foi tecido com a riqueza de conhecimentos e informações encontrados em diversos referenciais bibliográficos, que passaram a inspirar as minhas idéias. As descobertas foram gradativamente fazendo parte de mim, num processo de reelaboração, transformando-se em novos saberes. Neste processo, fui me transformando. Olho para os espaços vazios que todo o trabalho possibilita deixar e vejo-os esperando uma epifania. Agora, estou à procura de novas idéias e novas visões. Não quero afirmar o que já sei. Quero encontrar o desconhecido para que possa desvendá-lo, absorvê-lo, incorporá-lo, transformá-lo...dialeticamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotski e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BELTRÁN MARTÍNEZ, J.M; GUTIÉRREZ BRUNET, J.J.; FARRÉS VILARÓ, R. **Metodología de la mediación en el P.E.I**. Madrid: Bruño, 1991.

BELTRÁN, José M. Martinez. **Enseño a Pensar**. Madrid: Bruño, 1997.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **A abordagem psicossocial do desenvolvimento cognitivo segundo Reuven Feuerstein: um modelo teórico para o trabalho pedagógico com indivíduos portadores de dificuldades cognitivas**. In: Revista Integração, Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Especial. Ano 6, n.15, 1995, p. 42- 49.

_____. **Vygotski: um paradigma em educação especial**. In: Revista Educação em Foco, Juiz de Fora: Editora UFJF. V.4 nº 2. Setembro/ Fevereiro 1999/2000, p.27- 45.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A, 1982.

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Magdaza. **Ler e escrever, muito prazer!**. São Paulo: Ática, 1998.

CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; OLIVEIRA, Marta Kohl de; LERNER, Delia. **Piaget - Vygotsky. Novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues. **Interações em sala de aula: Um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais.** Tese (Doutorado) Porto Alegre: UFRGS, 2001.

COSTA, Rovílio (org). **Raízes de Veranópolis.** Porto Alegre: EST. , 1998.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 2.ed. Campinas SP: Autores Associados, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1993.

FEUERSTEIN, Reuven. **Mediated Learning Experience (MLE) – Theoretical, Psychosocial and Learning Implications.** Tradução por Cesar da Fonseca Giugno. Second printig, 1994. England: Freund Publishing House Ltd.

FEUERSTEIN, Reuven (org). **Es Modificable la inteligencia?** Madrid: Bruño, 1993.

_____. **Instrumental Enrichment: intervention program for cognitive modificability.** Baltimore: University Park Press, 1980.

FONSECA, V. da. **Aprender a Aprender - A educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico - epistemológica da Educação.** In: Revista Educação, Porto Alegre, n.35, 1998, p. 51-60.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UGMG, 1999.

LEONÇO, Valéria. **Do fracasso ao sintoma: a intervenção psicopedagógica nos caminhos da aprendizagem.** (Dissertação (Mestrado), Porto Alegre: UFRGS, março 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. Vygotskii. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** 9. Ed São Paulo: Hucitec, 1993.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

MENTIS, Mandia (Coord) . **Aprendizagem Mediada dentro e fora da sala de aula.** Tradução José Francisco Azevedo. São Paulo: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4ª ed. São Paulo: HUCITEC-Abrasco, 1996.

MOLL, Jaqueline. **Notas de sala de aula obtidas na disciplina Pedagogias da Cidade: processos educativos e redes sociais.** PPGEDU/UFRGS – 2000/2.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar – história de submissão e rebeldia.** São Paulo: Queroz, 1990.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

PERRENOUD, Phillippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRIETO SÁNCHEZ, Mª Dolores. **Modificabilidad cognitiva y P.E.I.** Madrid: Bruño, 1992.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROGOFF, Barbara. **Apredices del pensamiento – El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Barcelona: Paidós, 1993.

ROMERO, Ana Paula H.; MARCHEZAN, Reinoldo. **Modificabilidade Cognitiva: a ação do professor**. Revista “Cadernos de Educação Especial”, Santa Maria n.12,1998, p. 41-47.

SACRISTÁN,J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed,2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. In: Oficina do CES, nº 135, Coimbra, janeiro 1999.

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; BEYER, Hugo Otto. **A mediação no processo de Ensino e aprendizagem**. In: Educação em Revista, CEMEP, São Paulo, 2000, p. 09-20.

SARMENTO,Dirléia Fanfa. **A Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva e o Programa de Enriquecimento Instrumental de Reuven Feuerstein: Um estudo de caso com mulheres em processo de alfabetização**. (Dissertação de Mestrado) São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez,1996.

TOSCHI, Eny. **A escola como espaço de pensamento e interação**. In: Revista Educação, Porto Alegre, n.35, 1998, p.17-28.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências**

sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas,1987.

VASCONCELLOS, Vera M.R.de; VALSINER, Jaan. **Perspectiva Co-Constructivista na Psicologia e na Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. **Vygostky – Uma Síntese.** São Paulo: Edições Loyola, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente – O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología.** Madrid : Centro de Publicaciones del M.E.C. - Visor,1991a. (Obras Escogidas,v.1)

_____. **Pensamiento y Lenguaje.** Conferencias sobre Psicología. Madrid: Visor, 1993. (Obras Escogidas, v.2)

_____. **Pensamento e Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991 b.

_____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Editorial Crítica, 1988.

_____. **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas, v.5)

_____. **Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas, v.3)

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente – Cognición y desarrollo humano.** Barcelona: Paidós, 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

QUADRO REFERENCIAL PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO QUALITATIVA DA MEDIAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Parâmetros interpretativos:

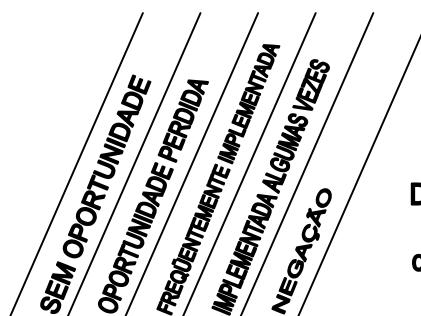
Sem oportunidade = A situação não permitiu a abordagem EAM

Oportunidade perdida = O professor não implementou a abordagem EAM quando a situação permitia que o fizesse.

Freqüentemente implementada = A atividade EAM foi consistentemente implementada com sucesso.

Implementada algumas vezes = A atividade EAM foi implementada ocasionalmente.

Negação = A abordagem do professor foi insuficiente ou em oposição à EAM.



Descrição da atividade que está insuficiente ou em oposição à EAM

Descrição da atividade EAM

Intencionalidade e Reciprocidade					
1 - O professor levanta o interesse e a motivação.					1 - O professor falha em engajar os alunos.
2 - Os alunos fazem perguntas relevantes para a matéria de estudo.					2 - Os alunos não participam de discussões relevantes.
3 - O professor dá "feedback" apropriado à contribuição verbal dos alunos.					3- O prof. é insensível às contribuições verbais dos alunos.
4 - O professora dá "feedback" apropriado à contribuição por escrito dos alunos.					4- O prof. falha em comentar de forma significativa a contribuição por escrito dos alunos.

5 - O professor mostra disposição para explicar novamente quando o trabalho não foi entendido.					5- O prof. não percebe a necessidade de explicar novamente.
6 - O professor vem preparado e cria um sentimento de antecipação mudando a atmosfera da sala de aula.					6- O prof. não se prepara adequadamente para a aula e falha em criar entusiasmo.
Significado					
1 - O professor explica a importância ou o valor de uma matéria.					1-O prof. falha em explicar a finalidade ou relevância da matéria
2 - O professor explica o motivo para estudar a matéria.					2- O prof. inicia uma matéria sem indicar explicitamente os motivos.
3 - O professor transforma o material, mudando a frequência e/ou intensidade da apresentação.					3- O prof. falha em variar a apresentação, que poderia mostrar aos alunos a importância e o valor da matéria.
4 - O professor dá "feedback" positivo ou negativo às respostas dos alunos.					4- O prof. reage indiferentemente às respostas dos alunos.
5- O professor faz perguntas de processo do tipo "Como?" e "Por quê?"					5- O prof. faz mais perguntas de conteúdo com "O que" e "quem".
Transcendência					
1- O professor explica o conceito ou princípio além do escopo da matéria.					1- O prof. falha em ligar conceitos a matérias correlatas.
2 - O professor relaciona a matéria de uma lição a matérias anteriores ou futuras.					2- O prof. apresenta cada matéria como um conjunto de informações e idéias isoladas e não correlacionadas.
3 - O professor explica como o processo subjacente para resolver um problema, pode ser aplicado a várias outras situações.					3- O prof. falha em mostrar como uma abordagem para solução de problema pode ser aplicada a uma variedade de situações.
4 - O professor promove a utilização de hábitos de trabalho que são úteis além das necessidades presentes.					4- O prof. falha em mostrar como hábitos específicos de trabalho podem ser usados num contexto diferente.
Competência					
1 - O professor seleciona e apresenta material apropriado ao nível de desenvolvimento dos alunos.					1- O prof. falha em levar em conta o nível de desenvolvimento dos alunos ao selecionar e apresentar o material.
2 - O professor formula questões de acordo com os níveis de competência					2- As questões do prof. não são apresentadas num

dos alunos.					nível apropriado.
3 - O professor encoraja os alunos a tomar conhecimento da evolução que têm em relação a seus próprios padrões.					3- O prof. mede o progresso dos alunos somente de acordo com a média da classe.
4 - O professor divide uma tarefa complexa em partes mais simples, a fim de reduzir a ansiedade.					4-O prof. falha em reduzir a ansiedade, mostrando até que ponto uma tarefa complexa pode ser simplificada.
5 - O professor elogia os passos bem-sucedidos na execução da tarefa.					5- O prof. elogia somente quando a tarefa completa é bem sucedida.
6- O professor recompensa a participação em uma atividade.					6- O prof. não recompensa a participação em uma atividade.

Auto-regulação e Controle do Comportamento

1 - O professor estimula nos alunos um comportamento que leve à aprendizagem - bom gerenciamento da sala de aula.					1- O prof. falha em estimular nos alunos um comportamento que leve à aprendizagem —mau gerenciamento da sala de aula.
2- O professor refreia a impulsividade inapropriada dos alunos.					2- O prof. falha em verificar a impulsividade dos alunos.
3- O professor encoraja a autodisciplina.					3- O prof. falha em encorajar a autodisciplina.
4 - O professor modela o respeito, o compromisso e a perseverança nas atividades em sala de aula.					4- O prof. falha em demonstrar interesse e compromisso nas atividades em sala de aula.

Compartilhamento

1 - O professor aplica métodos efetivos de trabalho em grupo					1- O prof. falha em aplicar métodos efetivos de trabalho em grupo.
2 - O professor encoraja os alunos a compartilharem experiências uns com os outros.					2- O prof. desencoraja os alunos a trabalharem cooperativamente.
3- O professor compartilha sua abordagem para a solução de problemas com os alunos.					3- O prof. falha em verbalizar sua estratégia de solução de problemas.
4 - O professor encoraja os alunos a se ajudarem mutuamente.					4- O prof. sempre insiste no trabalho individual.
5 - O professor encoraja os alunos a ouvir uns aos outros.					5- O prof. Falha em encorajar a audição ativa quando outros alunos estão falando.
6 - O professor encoraja os alunos a ter empatia com os sentimentos dos outros.					6- O prof. falha em promover a tolerância e a compreensão do ponto de

						vista do outro.
7 - O professor seleciona uma matéria e enfatiza a importância da cooperação.						7- O prof. encoraja a competição em detrimento da cooperação.
Individação						
1 - O professor aceita abordagens divergentes na solução de problemas.						1-O prof. explica que há apenas uma forma de resolver o problema.
2 - O professor encoraja o pensamento independente e original, dando oportunidade para o trabalho inovador.						2- O prof. promove a conformidade e desencoraja a criatividade individual.
3- O professor deixa os alunos escolherem parte de sua atividade e encoraja a diversidade ao usar o tempo livre.						3- O prof. não é receptivo às sugestões dos alunos e promove a uniformidade das atividades.
4- O professor reforça aspectos positivos do multiculturalismo.						4- O prof. exhibe preconceito cultural e não integra diferentes visões.
5 - O professor apoia o direito de o aluno ser diferente.						5- O prof. falha em promover aceitação de diferenças individuais.
6- O professor evita querer total identificação com seus valores e crenças.						6- O prof. insiste na identificação total com suas crenças e valores.
Planejamento de objetivos						
1- O professor estimula a habilidade e a necessidade do aluno de estabelecer objetivos ou metas realistas.						1- As expectativas inapropriadas do prof. levam os alunos a estabelecer metas irrealistas.
2- O professor encoraja a perseverança e a paciência em busca dos objetivos.						2- O prof. deixa que os alunos desistam de uma tarefa tão logo ela se mostre difícil.
3 - O professor explica para os alunos a estratégia subjacente ao planejamento de objetivos.						3- O prof. falha em demonstrar o processo de estabelecer e buscar os objetivos.
4- O professor desenvolve nos alunos a necessidade e a capacidade de rever e modificar os objetivos de acordo com as mudanças e as circunstâncias.						4- O prof. falha em desenvolver nos alunos a necessidade e a capacidade de rever e modificar objetivos de acordo com a mudanças.
5-O professor modela o comportamento orientado para objetivos, estabelecendo metas claras para cada lição e para a aprendizagem em geral.						5- O prof. não tem objetivos claros e falha em fornecer uma estrutura para alcançá-los.
6- O professor estimula uma atitude autônoma nos alunos sobre o futuro						6- O prof. é prescritivo e toma decisões sobre o

deles.					futuro dos alunos.
Desafio					
1- O professor encoraja a curiosidade intelectual.					1- O prof. não encoraja a curiosidade intelectual.
2 - O professor encoraja a originalidade e a criatividade.					2- O prof. estimula o conformismo e desencoraja o pensamento divergente.
3 - O professor torna disponíveis para os alunos desafios, novidade e situações complexas.					3- O prof. apóia a abordagem da “tentativa e erro” e apresenta tarefas convencionais para os alunos.
4 - O professor encoraja os alunos a criarem seus próprios exemplos e apresentá-los para a classe como uma todo.					4- O prof. inibe abordagens originais para concluir uma tarefa complexa.
5 - O professor ajuda os alunos a preverem a satisfação que será completar a tarefa.					5- O prof. falha em promover a motivação intrínseca para executar tarefas complexas.
6 - O professor encoraja os alunos a perseverar nas tarefas difíceis.					6- O prof. falha em estimular a perseverança nas tarefas difíceis.
Automodificação					
1 - O professor promove a auto-avaliação do progresso individual.					O prof. falha em desenvolver consciência de auto-avaliação e progresso individual.
2 - O professor desencoraja os alunos a usar critérios externos para medir sua evolução.					2- O prof. avalia explicitamente os alunos em relação a padrões da classe e encoraja a comparação de notas.
3 - O professor desestimula a rotulação dos alunos.					3- O uso que o prof. faz da rotulação conduz os alunos a satisfazer as expectativas contidas no rótulo.
4 - O professor gera consciência da mudança de si mesmo e na relação com os outros e o ambiente.					4- O prof. falha em modificar suas atitudes ou abordagens frente a situações novas.
5 - O professor modela a automodificação compartilhando seu crescimento e suas experiências de aprendizagem.					5- O prof. falha em modificar suas atitudes ou abordagens frente a situações novas.

ANEXO 2

ROTEIRO DE VALIDAÇÃO PARA ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS COLETADOS

Prezado(a) Professor(a)

O quadro abaixo contém uma lista de atividades de mediação que podem ocorrer numa sala de aula.

Observando os conceitos que seguem, referentes aos principais critérios de mediação apontados pelo educador Reuven Feuerstein, identifique com a letra correspondente o critério ao qual está relacionada cada atividade mediadora.

A= Intencionalidade e Reciprocidade: É o compartilhamento do mediador com o mediado das intenções, objetivos e metas a alcançar.

B= Significado: É quando o mediador traz significado e finalidade a uma atividade.

C= Transcendência: É a interação mediador-mediado que possibilita generalizar e transferir conceitos, princípios e estratégias aprendidos, para outras situações.

D= Competência: É quando o mediador seleciona e adequa os conteúdos de acordo com o interesse e capacidade do aluno, possibilitando o êxito e o desenvolvimento da autoconfiança.

E= Auto-regulação e Controle do Comportamento: Consiste em desenvolver no mediado a capacidade de controlar sua impulsividade, dirigir sua atenção e perceber com clareza e precisão a tarefa a ser executada.

F= Compartilhamento: Consiste no processo de interação entre mediador-mediado possibilitando a partilha de experiências e busca de alternativas para a situação que se apresenta.

G= Individuação: Consiste no respeito às características específicas de cada

indivíduo, encorajando-o à autonomia e independência em relação aos outros.

H= Planejamento de Objetivos: Implica em explicitar e orientar o sujeito para a concretização dos objetivos propostos, fomentando no mediado a importância de uma conduta planejada.

I= Desafio: Consiste no mediador despertar no mediado um sentimento de determinação e entusiasmo na execução de tarefas novas, ajudando-o a identificar as novidades apresentadas na tarefa.

J= Automodificação: Implica no mediador encorajar o mediado a tomar consciência da possibilidade de transformação do próprio funcionamento cognitivo.

Descrição das atividades em EAM

1 - O professor levanta o interesse e a motivação.	
2 - Os alunos fazem perguntas relevantes para a matéria de estudo.	
3 - O professor dá "feedback" apropriado à contribuição verbal dos alunos.	
4 - O professora dá "feedback" apropriado à contribuição por escrito dos alunos.	
5 - O professor mostra disposição para explicar novamente quando o trabalho não foi entendido.	
6 - O professor vem preparado e cria um sentimento de antecipação mudando a atmosfera da sala de aula.	
7 - O professor explica a importância ou o valor de uma matéria.	
8 - O professor explica o motivo para estudar a matéria.	
9 - O professor transforma o material, mudando a frequência e/ou intensidade da apresentação.	
10 - O professor dá "feedback" positivo ou negativo às respostas do alunos.	
11 - O professor faz perguntas de processo do tipo "Como?" e "Por quê?"	
12 - O professor explica o conceito ou princípio além do escopo da matéria.	
13 - O professor relaciona a matéria de uma lição a matérias anteriores ou futuras.	
14 - O professor explica como o processo subjacente para resolver um problema, pode ser aplicado a várias outras situações.	
15 - O professor promove a utilização de hábitos de trabalho que são úteis além das necessidades presentes.	
16 - O professor seleciona e apresenta material apropriado ao nível de desenvolvimento dos alunos.	

17 - O professor formula questões de acordo com os níveis de competência dos alunos.	
18 - O professor encoraja os alunos a tomar conhecimento da evolução que têm em relação a seus próprios padrões.	
19 - O professor divide uma tarefa complexa em partes mais simples, a fim de reduzir a ansiedade.	
20 - O professor elogia os passos bem-sucedidos na execução da tarefa.	
21 - O professor recompensa a participação em uma atividade.	
22 - O professor estimula nos alunos um comportamento que leve à aprendizagem - bom gerenciamento da sala de aula.	
23 - O professor refreia a impulsividade inapropriada dos alunos.	
24 - O professor encoraja a autodisciplina.	
25 - O professor modela o respeito, o compromisso e a perseverança nas atividades em sala de aula.	
26 - O professor aplica métodos efetivos de trabalho em grupo	
27 - O professor encoraja os alunos a compartilharem experiências uns com os outros.	
28 - O professor compartilha sua abordagem para a solução de problemas com os alunos.	
29 - O professor encoraja os alunos a se ajudarem mutuamente.	
30 - O professor encoraja os alunos a ouvir uns aos outros.	
31 - O professor encoraja os alunos a ter empatia com os sentimentos dos outros.	
32 - O professor seleciona uma matéria e enfatiza a importância da cooperação.	
33 - O professor aceita abordagens divergentes na solução de problemas.	
34 - O professor encoraja o pensamento independente e original, dando oportunidade para o trabalho inovador.	
35 - O professor deixa os alunos escolherem parte de sua atividade e encoraja a diversidade ao usar o tempo livre.	
36 - O professor reforça aspectos positivos do multiculturalismo.	
37 - O professor apoia o direito de o aluno ser diferente.	
38 - O professor evita querer total identificação com seus valores e crenças.	
39 - O professor estimula a habilidade e a necessidade do aluno de estabelecer objetivos ou metas realistas.	
40 - O professor encoraja a perseverança e a paciência em busca dos objetivos.	
41 - O professor explica para os alunos a estratégia subjacente ao planejamento de objetivos.	
42 - O professor desenvolve nos alunos a necessidade e a capacidade de rever e modificar os objetivos de acordo com as mudanças e as circunstâncias.	
43 - O professor modela o comportamento orientado para objetivos, estabelecendo metas claras para cada lição e para a aprendizagem em geral.	

44 - O professor estimula uma atitude autônoma nos alunos sobre o futuro deles.	
45 - O professor encoraja a curiosidade intelectual.	
46 - O professor encoraja a originalidade e a criatividade.	
47 - O professor torna disponíveis para os alunos desafios, novidade e situações complexas.	
48 - O professor encoraja os alunos a criarem seus próprios exemplos e apresentá-los para a classe como uma todo.	
49 - O professor ajuda os alunos a preverem a satisfação que será completar a tarefa.	
50 - O professor encoraja os alunos a perseverar nas tarefas difíceis.	
51 - O professor promove a auto-avaliação do progresso individual.	
52 - O professor desencoraja os alunos a usar critérios externos para medir sua evolução.	
53 - O professor desestimula a rotulação dos alunos.	
54 - O professor gera consciência da mudança de si mesmo e na relação com os outros e o ambiente.	
55 - O professor modela a automodificação compartilhando seu crescimento e suas experiências de aprendizagem.	

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1- Formação do Professor

- Qual a formação a nível de:

Ensino Médio

Ensino Superior

Outros Cursos

- Tempo de atuação no Magistério

Público

Particular

- Tempo de atuação na série

2- Concepção acerca da aprendizagem

- Como você acha que o aluno pensa e aprende?

- Que fatores você considera importante na aprendizagem?

- Qual a representação do professor que você acha que o aluno tem?

- Na sua opinião, qual a origem das dificuldades de aprendizagem?

3- Auto – avaliação

3.1- O papel do professor

- Qual a importância da ação do professor, junto ao aluno, no processo de aprendizagem?

- Que atitudes, posturas, o professor deve ter para auxiliar o aluno na aprendizagem?

- Para que o aluno aprenda, você oferece diferentes estratégias? Como você as escolhe?
- Que teorias você conhece sobre aprendizagem?
- Tem algum teórico que embasa o seu trabalho?
- Que aspectos desta teoria você considera relevante?
- Você já ouviu falar sobre mediação? O que você entende por mediação?
- Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal são expressões conhecidas que lhe trazem alguma referência?
- Os autores Vygotski e Feuerstein são do seu conhecimento?

3.2- Competência mediadora

- Faz parte da sua prática pedagógica buscar que os alunos se envolvam nas propostas de sala de aula? Como isto acontece?
- É relevante compartilhar com o aluno a importância do conteúdo que é trabalhado e as intenções que se tem? É possível realizar este compartilhamento?
- É costume, no seu trabalho de sala de aula, encorajar o aluno para que faça relações do assunto em evidência, com conteúdos já vistos ou com assuntos futuros?
- No trabalho de sala de aula você interpreta, junto ao aluno, os passos bem sucedidos na execução de uma tarefa?
- Ao perceber a impulsividade dos alunos na execução de tarefas, como você costuma agir?
- A atitude de compartilhamento envolve a ajuda mútua entre os alunos e também a sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros. Costuma desenvolver esta atitude nos alunos?
- A prática em aceitar respostas originais e encorajar o pensamento independente, faz parte do seu jeito de ser professora?
- No seu trabalho junto ao aluno, ocorre o estabelecimento de propósitos claros em relação à aprendizagem em geral?
- Quando o aluno se defronta com situações novas, difíceis e desafiadoras, que postura você toma?

- Você realiza perguntas aos alunos oportunizando a auto-avaliação? Em que situações?

ANEXO 4

IMAGENS DA SALA DE AULA: UM OLHAR ATRAVÉS DA CÂMERA

Transcrição das filmagens realizadas na sala de aula da Professora “P1”.

Turma: 1ª série do Ensino Fundamental

Período das filmagens: agosto a dezembro de 2001

Legenda: A11, A12, A13...: Diferentes Alunos Als: Alunos

Profª: Professora

Obs: Os nomes das crianças dos anexos referentes à filmagem são fictícios.

Um dia....com a professora “P1”

Logo após iniciar a aula com oração e canto, a professora dirige-se ao quadro. Pergunta às crianças qual é o dia de hoje. Quando o primeiro aluno responde ela pergunta à turma toda, se somente ele é quem sabe. Enquanto ela escreve *Terça-feira*, os alunos vão falando que fizeram também de outros jeitos e ela concorda que há vários modos diferentes de se escrever a data. Aproveitando a questão do mês em que estão, a professora os questiona se fossem dizer primeiro, segundo, como diriam? Em seguida alguém responde que o mês de novembro é o décimo primeiro mês do ano. Ela se volta para o quadro para terminar de escrever a data, quando um aluno se aproxima, toca-lhe o braço e prontamente ela se vira, escuta-o e olhando-o lhe passa a mão na cabeça, após responder-lhe. Ele volta ao seu lugar. Ela pede que eles façam a data bem caprichada e logo após anuncia que assim que terminarem , guardem o caderno pois farão, a seguir, a capa do livro.

Os alunos conversam entre si ou mesmo com a professora, durante todo o tempo.

Quando questionada por algum aluno, a professora olha para este, escuta-o, responde sua indagação e depois prossegue o que estava fazendo.

A professora vai até sua mesa, pega as folhas de capas e vários alunos vão se levantando e se aproximando dela. Com a mão ela os conduz aos seus lugares, dizendo:

Profª: *Vamos lá.*

Ela inicia a entrega das capas dos livros, de mesa em mesa. Pede que cada um fique no seu lugar, que ela deixará a folha na mesa.

Profª: Em seguida vou explicar como vamos fazer esta capa.

A professora inicia a explicação. Com a ajuda do quadro ela demonstra que o desenho poderá ser feito em diferentes lugares da folha, lembrando sempre de deixar espaço para o que vai ser escrito. Pede que guardem os cadernos. Diz que não é para recortar ainda. Ela explica que depois que a capa estiver pronta todas as folhas que formam o livro virão grampeadas e o livro ficará na forma de um planeta (tema do livro).

De frente para turma ela pergunta:

Profª: Vamos então combinar o que vai na capa?

Als: Título.

Profª: Lembrem que vamos usar o nome do projeto.

Uma outra aluna fala de como fará o desenho dos planetas.

Profª: Cada um faz do seu jeitinho.

Als: ilustração..., nome..., data....

Profª: Que data deve ter o livro?

Al1: A data de hoje.

Ela sugere que coloquem o mês em que estão terminando. Eles aceitam e sugerem “outubro/novembro”, para ter também o mês em que iniciaram o projeto. Uma menina lembra de colocar na identificação a turma, e a professora lhe diz:

Profª: Muito bem. E a ilustração tem a ver com o quê?

Als: Com os planetas

Profª: Obvio, né?

Os comentários dos alunos são muitos e ela os escuta atentamente. Em seguida diz:

Profª: Só um minutinho turma, olhem para cá. O título tem que ser colocado no centro ou então bem em cima, na capa. Vocês podem fazer uma linha com

lápiz. Ela vai orientar a escrita de vocês. Depois podem apagar.

Três alunos levam dúvidas e ela pede que sentem. Mais duas meninas se aproximam e a professora pede que também sentem, pois ela passará para ajudá-las. Diz que o título pode ser feito de várias formas. Ela escuta várias sugestões e enquanto eles falam ela olha para os alunos.

Profª: Atenção, vou explicar pela última vez. Vocês têm que ouvir: o título é bem em cima ou no centro da capa.

Ela escreve o título no quadro e eles começam a fazer suas capas. Neste momento ela inicia sua caminhada por entre as mesas. Logo na primeira mesa ela retira o caderno que atrapalha o trabalho de uma aluna e lhe explica que isto fica para depois do trabalho da capa. Passando de mesa em mesa, a professora olha um por um e noutra mesa também guarda os materiais que estavam sobre a mesma. Se abaixa sempre, se aproximando do aluno, tocando-o com as mãos nas costas ou na cabeça. Relembra que eles não podem fazer o título fora do círculo.

Três alunas mostram seus trabalhos e ela olha todos, segurando em suas mãos. Lembra aos alunos que eles têm que colocar o nome e a data e que pode ser embaixo. No quadro ela escreve NOME e OUT./NOV. enquanto diz:

Profª: Sejam bem criativos, pintem bem bonito a ilustração.

Volta a circular na sala, olhando os trabalhos e num dado momento fala a todos:

Profª: Este livro vocês guardarão para sempre.

Dois alunos se aproximam, enquanto ela está vendo o trabalho de um outro aluno. Ela pede que sentem em seus lugares e diz:

Profª: Se vocês têm alguma dúvida, então levantem a mão.

Segue olhando os trabalhos de mesa em mesa. Uma aluna fica de pé, atrapalhando a visão do colega e este lhe pede que sente. Ela prontamente atende-o.

Em uma das mesas a professora se abaixa e apaga para a aluna, que recomeça seu trabalho. Uma outra aluna, levanta, vai até a professora e lhe solicita o giz de cera que está guardado no armário na parte da frente na sala de aula. A professora lhe pergunta se ela acha isso melhor e logo lhe dá o

material. Enquanto ela atende uma menina, na mesa desta, um aluno vem lhe falar sobre a professora que o pai contratará para lhe ensinar a desenhar; a professora lhe olha atentamente e sorri.

Numa outra mesa a professora se abaixa para ver melhor o desenho da aluna. Outro aluno vem ao seu encontro e ela o conduz, com as mãos em suas costas, de volta ao seu lugar. Outros alunos se utilizam do material retirado do armário que buscam na mesa da professora (giz de cera).

Profª: Façam com calma este trabalho.

Um aluno vem lhe mostrar seu trabalho, ela olha em suas mãos e o devolve. Vários alunos se levantam para lhe mostrar o trabalho. Duas alunas pedem sua ajuda ao que ela responde:

Profª: Vocês sabem fazer. Tenho certeza disso.

Uma outra aluna vem lhe mostrar e ela diz:

Profª: Teu trabalho está muito bonito.

Em seguida a professora avisa:

Profª: Quando terminarem de pintar podem recortar, jogar a sobra no lixo e guardar as folhas.

Um aluno que se aproxima é recebido com as mãos da professora em suas costas e é atentamente ouvido. Uma aluna chega perto da professora que coloca suas mão sobre os ombros da aluna , conduzindo-a para seu lugar ao mesmo tempo que lhe diz:

Profª: Comece a recortar.

A professora segue auxiliando as crianças, passando de aluno em aluno. Mais um aluno lhe mostra o trabalho. Ela então pergunta:

Profª: Vamos ter que expor estes livros, não? Vamos mostrar como aprendemos a fazer um livro, com tudo certinho. Até a capa.

Lembra a quem vai terminando, para começar a adiantar, pois são nove folhas, dez com a capa.

Vários alunos chegam a sua volta, enquanto ela atende um aluno e ela pede que esperem em seus lugares.

Num grupo de alunos a professora faz sugestões de como eles podem fazer seus trabalhos.

Profª: Oh! Vamos trabalhar nisto até as duas e dez e quem não conseguir

terminar vai levar para casa.

A professora segue atendendo os alunos um a um , em suas mesas, inclinando-se para se aproximar deles. Avisa que podem guardar as folhas fora de ordem e pede emprestado uma tesoura a um aluno. Pergunta quem ainda não começou a recortar.

Alguns alunos a rodeiam, fazendo perguntas, às quais prontamente ela responde. Ela também recorta um capa de livro em pé. Um aluno lhe explica todo o desenho que fez e a professora o ouve atentamente. Duas alunas recortam perto do lixo, para lá deixarem as sobras. A professora segue recortando e pergunta se há lixo pelo chão. Alguns respondem; muitos recortam em pé.

A professora pega materiais na estante, no fundo da sala. Segue recortando o trabalho de um aluno. Conduz um aluno ao seu lugar para trabalhar em sua mesa. Reorganiza a lixeira que está cheia. Recorta para outros alunos, enquanto escuta-os. Devolve a tesoura para o aluno e pega mais materiais no armário.

Um outro dia...com a professora “P1”

Ao final da oração a professora vai até a mesa de um aluno e o repreende por ter conversado durante toda a oração.

Ela questiona que dia é hoje e lembra que houve Sábado, Domingo e hoje. Pede que olhem no calendário.

Volta ao aluno repreendido e pede que ele se comporte ou terá que fazer o trabalho sozinho. Neste momento ela se inclina e fica bem próximo a ele.

Dá os parabéns para quem já pegou o caderno e diz:

Prof^a: Quando eu contar até três vai ter silêncio. Um...dois...três....

Ela pergunta:

Prof^a: Que dia foi sábado?

Als: Vinte e cinco.

Prof^a: Que dia foi ontem?

Als: Vinte e seis.

Profª: E hoje ?

Als: Vinte e sete. Escuta todas as sugestões deles.

Volta ao menino repreendido anteriormente, ajeita-o na cadeira e pede silêncio. Escreve a data completa no quadro e lembra que os líderes dos grupos continuam os mesmos, e que quando ela pedir silêncio, é para fazerem silêncio. Pede que guardem os cadernos e avisa que chamará grupo por grupo para apresentar as fichas dos horários.

Retorna ao aluno Gustavo, se abaixa (acocora-se perto da classe), lhe olha sério e lhe pergunta:

Profª: Qual é o problema? O que está acontecendo contigo? Como tu te sentes vendo que está todo mundo trabalhando?

Levanta-se e passa a falar com o menino ao lado.

Conta de zero a três e diz que todos devem ter suas fichas. Alguns não têm e ela os indaga:

Profª: Não mandei guardar na caixa?

Confere com alguns alunos se estão com suas próprias fichas ou se estão trocadas. Olha se todos fizeram de 1 a 7 e vê que falta fazer a 3, a 4 e a 6. No quadro ela pede que eles a orientem a fazer um relógio. Eles vão dizendo os números e como marcar as horas. Dão os correspondentes, como: 1= 13h, 2= 14h.....

A professora pede que acompanhem a questão de número 3 e diz que está observando aqueles que estão fazendo silêncio. Começa a ler a questão 3; todos lêem juntos. Lembra que quem criou esta situação foi a Gabriela.

No quadro pensa com eles a marcação das horas, mas deixa que resolvam sozinhos em suas fichas. Passa de mesa em mesa, acompanhando seus raciocínios. Se inclina ao se aproximar deles. Às vezes diz:

Profª: Muito bem!

Em outros momentos diz :

Profª:- Vocês vão ter que se ajudar.

Ela se utiliza do relógio desenhado no quadro para mostrar a um aluno como fazer. Num grupo a professora dá os parabéns e eles comemoram. Lembra-os que um ajudando o outro, é mais fácil.

Passa para a questão 4 e, lendo o problema, já sinaliza aos alunos que

esta será mais fácil de resolver. Volta a percorrer as mesas, acompanhando os grupos. Se abaixa para melhor falar com alguns alunos e segue atendendo também os que a chamam, levantando o braço.

Transcrição das filmagens realizadas na sala de aula da Professora “P3”.

Turma: 3ª série do Ensino Fundamental

Período das filmagens: agosto a dezembro de 2001

Legenda: Al: aluno Als: alunos Profª: Professora

Obs: Os nomes das crianças dos anexos referentes à filmagem são fictícios.

Uma dia...com a professora “P3”

Em sala de aula, em frente ao quadro, a professora analisa com os alunos as questões do trabalho avaliativo, envolvendo o tornado que passou pela cidade, a fim de verificar o entendimento das propostas. Neste momento, o teste avaliativo já tinha sido entregue aos alunos e a professora assim se manifestava:

Profª: Agora tem uma outra pergunta bem importante e que leva a opinião de vocês, o que vocês acham. Porque será que acontece isto?

Al1: Eu sei, mas só vou dizer as duas últimas palavras... que tem no final: mais fracas (referindo-se às casas atingidas).

Profª: Será que é por isso? Será que é por que as casas da zona rural são mais fracas? Vamos pensar direitinho: porque é que teve mais casas destruídas? Se é uma casa destruída como é que é?

Al2: Não sobrou nada da casa.

Profª: Foi destruída. Não sobrou nada da casa.

Al2: Um tornado estava indo lá para a serra.

A professora olha para o aluno enquanto ele fala. Outros alunos querem fazer novos comentários, mas ela os interrompe e diz:

Profª: Alguém tem alguma dúvida na letra E ? Não? Ninguém tem dúvida na letra E? Então vamos passar para a letra F ? Letra F: Dentre os estragos em

residências – o que é residência?

Als: Casas.

Prof^a: Foram atingidos também pavilhões. Agora pula de casa para o quê?

Als3: Pavilhões.

Ela pergunta se um pavilhão é maior ou menor que uma casa, ao que eles respondem que é maior. Continua questionando:

Prof^a: Normalmente, num pavilhão moram pessoas? O que pode funcionar?

Al4: Não..... não pode morar pessoas. Pode ter venda num pavilhão.

Prof^a: Tem algum pai que trabalhe num pavilhão?

Al4: Sim. Ele bate o ponto e fica no pavilhão.

Um outro aluno quer contar e ela diz que não ouviu a parte que ele fala da vó. Ele então repete, ao mesmo tempo que ela já está dizendo:

Prof^a: Tá bom, agora vamos. Ah! O pai do Luan também? Então tá ótimo. Agora vem a parte dos pavilhões, vamos pensar. Quantos pavilhões foram atingidos? Não está dizendo pavilhões comerciais, nem industriais, são os dois juntos. E a Segunda pergunta é: Explique a diferença entre pavilhão comercial e industrial. Tem que fazer algum cálculo nesta questão?

Als: Não.

Prof^a: Não, não precisa fazer cálculo; então quem vai ter que explicar a diferença?

Als: Nós.

Prof^a: Vocês. Há pavilhão comercial e industrial?

Als: Sim.

Prof^a: Última coisa: a profe vai distribuir uma folha. Naquela folha pautada, vocês vão recortar cada questão, letra A, B e depois colar e depois resolver com bastante capricho. Só um minutinho que agora eu vou ouvir a Fabi (ouve a aluna – não é possível captar o que falam). Prossegue falando: - Recorta a letra A, cola na folha, resolve e não pode esquecer os dados de identificação, senão eu não posso adivinhar de quem é. Alguém tem alguma dúvida sobre isso?

Als: Não.

Prof^a: Está todo mundo tranqüilo? Então boa sorte para todo mundo, eu vou entregar a folha. Tem que ter tesoura, lápis, borracha e cola.

Uma aluna diz não ter e a professora pega o material do armário. Distribui as folhas para eles, perguntando:

Prof^a: Vocês lembram o que a profe falou no começo? Que a gente deve observar os enganos e que para a gente observar os enganos a gente tem que ler.

Uma aluna pede a tesoura emprestado.

Prof^a: Eu te empresto a minha, só um pouquinho.

Ela continua distribuindo as folhas de mesa em mesa.

Al5: Que dia é hoje?

Prof^a: Turma, que dia é hoje? Por que coloquei no quadro 20/7 ?

Al6: Foi o dia do Tornado.

Prof^a: Muito bem! Muito bem! A partir de agora cada um vai resolver o seu teste. Se precisar de ajuda chama a professora na classe, certo?

Enquanto eles fazem ela passa de mesa em mesa, olhando os trabalhos. pergunta:

Prof^a: Quem disse que não tinha tesoura? E vai para o armário buscar. Entrega a cola na mesa de um aluno. Um aluno chama e ela faz sinal de silêncio e diz:

Prof^a: Só um pouquinho que eu estou ajudando aqui.

Leva a cola para um outro aluno e vai até aquele que a chamou para resolver sua dúvida. Recolhe o material dele e lhe explica para colar e resolver. Vai até a mesa da aluna Fabi e a auxilia. Abaixa-se para se aproximar e depois que a menina preenche algumas lacunas, a professora diz:

Prof^a: - Ótimo Fabi, isso aí! Só está faltando uma coisinha bem importante.

A aluna logo percebe o que é e completa.

Diz para toda a turma que a parte que tem os dados de identificação será grampeada tudo junto. Segue olhando os trabalhos dos alunos, ajudando-os a abrir as colas.

Chega perto de uma aluna que está em dúvida sobre o que fez. A professora pergunta:

Prof^a: Mas o que tu fizeste Ângela? Não apaga, explica para a professora o que tu fizeste.

A aluna lê a resposta e a professora questiona se foi sobre meio rural ou

urbano e se é possível responder a pergunta, tendo feito o cálculo de casas atingidas pelo tornado (se mais casas foram atingidas no meio urbano ou no rural). Ela (aluna) consegue responder e a professora se afasta rindo. Lá da frente da sala pergunta:

Prof^a: Deu certo então, Ângela?.

Na mesa de um outro aluno ela diz:

Prof^a:- Faltou uma coisa. O que tu tens que fazer primeiro de tudo? Colar.

Ela ajuda outros alunos a colar. Aproxima-se de uma aluna para auxiliá-la.

Prof^a: Vamos pensar.

Relê a questão com ela. É a mesma questão das casas atingidas na zona urbana/rural.

Um outro aluno levanta o braço.

Prof^a:Só um pouco. Deixa eu terminar aqui, que eu vou aí. Vê se tu não consegue. Pergunta para a aluna, em atendimento, qual deve ser o próximo passo e o que ela tem que descobrir. Vai até outro aluno auxiliá-lo na mesma questão. Ao lado dele há uma nova colega que também precisa de ajuda para resolver esta questão.

Vai ao fundo da sala resolver uma questão com um outro aluno. Relê com ele a questão e enquanto fala com ele, pede que a turma fique em silêncio. Pergunta como ele deve fazer para descobrir quantas casas foram atingidas, que cálculo deve ser feito. Aguarda que ele faça o cálculo. Termina dizendo a ele: - Muito bem!.

Segue ajudando outros alunos.

Prof^a: Guilherme tu vais sentar, virar para a frente; o lixo é aqui no fundo e não usar o do colega, senão tu vais providenciar o teu, certo?.

Volta ao aluno e revê sua resposta. Pede que ele explique como chegou até a resposta. Pede que demonstre por escrito. Auxilia a outra aluna, abaixando-se ao lado de sua mesa e enquanto ouvia a aluna, chamou a atenção de outro:

Prof^a: Gui, vira para a frente. Guilherme...., senta direito, arruma tua cadeira direitinho.

Relê a questão com a aluna que está auxiliando e a faz perceber a diferença entre casas atingidas e destruídas (não é possível entender

claramente o que é falado)

Vai retornando aos alunos e pede a outra aluna que espere só um minutinho. Segue passando de aluno em aluno, ajudando a resolver a mesma questão.

Ao perceber um aluno conversando com seu colega fala:

Prof^a: Gregório, o trabalho é individual, né querido? Senta direitinho e arruma tua cadeira. Leia bem a pergunta, leia com atenção, procura fazer sozinho, tá? De braços cruzados na frente da turma anuncia:

Prof^a: Turma, vamos ter que interromper o nosso trabalho para aula de italiano. Quando vamos terminar? Depois da aula de Italiano. Procurem reunir todas as folhas de trabalho. O que nós vamos fazer com estas folhas? Vamos pegar aos poucos e cada um vai colocar nas suas coisas, para não ter perigo de perder. Pede que sentem para revisar tudo.

Diz ao Gregório, que está de pé:

Prof^a: Não chegou ainda a tua vez. Eu não disse que era para ir. Põe de volta. Pede que ele sente mais para trás para os outros poderem guardar na estante.

Prof^a: Assim oh, cada um vai organizando suas fichas para não perder. Quem tiver um clips, certo? Táis tem papel no chão da tua classe. O Júnior também. Por fila eles vão até a estante guardar seus trabalhos. Chama a fila do Guilherme dizendo:

Prof^a: Pena que o Gui não está sentado. Quem já guardou seu material, pega o caderno de italiano.

Pede que guardem a bola em cima do armário.

Um outro dia...com a professora “P3”

Os alunos estão dispostos em U na sala de aula. A professora pede silêncio. Avisa:

Prof^a: Outra coisa: vou verificar quem trouxe o Atlas ou não” .

Muitos alunos gritam que trouxeram o material. Um aluno levanta-se e a professora pergunta:

Prof^a: Onde vais ?

Ela passa a conferir quem trouxe o Atlas, anotando em uma lista. Pergunta

nome por nome e eles vão respondendo. Um aluno tenta explicar a razão de não ter trazido o Atlas ao que ela diz:

Profª: Tá, e tu Gustavo (outro menino) trouxe? Sim ou não?

Ao terminar de conferir ela volta à frente dizendo que não é necessário conversar. Pede que abram o livro de Matemática e bate palmas ao pedir atenção.

Profª: Quanto mais vocês conversarem, mais tempo vocês vão tirar da aula de Educação Física....Para quem não estava na aula, tinha que pegar a fita métrica e medir as pessoas da família, mas como não tem como corrigir de todos, quem gostaria de contar como fez, que técnicas usou e falar para os colegas?.

Um aluno começa a contar e ela está voltada para ele. Um outro levanta-se para auxiliar na explicação da fita (trena) e a professora pega-o pelo braço e o faz sentar, pedindo silêncio. Ao que contava sua experiência ela fala:

Profª: Trena, tá, entendi, agora conta....

Ela o interrompe.

Prof: Tá e aí como é que tu fez? E a altura como que tu fez para medir? Quem é o mais alto? Quem é o maior? É igual? Tem que ser bem rapidinho, senão não dá para todo mundo.

O aluno descreve (fala muito baixinho) e em seguida ela recomeça:

Profª: Certo, conta só um pouquinho, bem rapidinho. Não pode levar muito tempo, senão vai demorar muito. Quem tem o pé maior? O que mais aconteceu?

Pergunta a outros alunos:

Profª: O que tu usou para medir?...Como tu fez para te medir, ou alguém te mediu? ... Júlio! Vamos ouvir a Paula. O que tu usou para medir?

Al1: A trena.

Profª: Certo.

Ela pede silêncio. Um aluno quer lhe falar. Ela continua:

Profª: Não, não ouço nada com este monte de gente falando. Calma Leonardo.(...) Agora a Taís. Quem é o mais alto da tua casa? A resposta é incompreensível. Agora tu Júlia. (...) Júnior, agora vamos ficar quietinho que tu já falou, né? Camila! Leonardo, quando eu pedir para outro aluno falar é para

deixar. Tu não estás deixando os colegas. Natália! Rafa! Bem rapidinho. Tá Fabi, então vai Rafa rapidinho.

Pede silêncio falando a seguir:

Profª: Tá bom. Alguém tem ainda alguma dúvida sobre a trena? Então podem pegar o caderno de aula.

A professora questiona qual o dia de hoje, coloca a data no quadro e o roteiro do dia, perguntando:

Profª: Quem está escrevendo vai ter que prestar muita atenção nos acentos de Física e Página.

Vai até a mesa de um aluno, lê em seu caderno e pergunta como ele escreveu. Continua apoiada na mesa dele e mostra no quadro como deve ser escrita a palavra SEGUNDA-FEIRA. Enquanto isso, pede aos outros alunos que sentem. Pergunta:

Profª: Deu turma?

Als: Nãããooo...

Profª: Agora abram o livro na página 78. Quem não estava na Sexta?

Distribui um papel a estes. A professora de Educação Física vem para levá-los. A professora orienta:

Profª: Coloquem o caderno de aula embaixo da classe. Quem vai ficar com a Renata (menina de cadeira de rodas – perna engessada). Camila tu ficas?

Profª: Sim.

A professora de Educação Física começa a chamá-los e logo diz:

Profª: Eu vou mandar voltar, tem alguma diferença entre ser o primeiro ou o último da fila? Por acaso quem ficar por último não vai fazer aula? Hoje eu vou dar nota pela fila, valendo mil pontos e estrelinhas para a melhor fila (meninos e meninas).

Transcrição das filmagens realizadas na sala de aula da Professora “P2”.

Turma: 2ª série do Ensino Fundamental

Período das filmagens: agosto a dezembro de 2001

Legenda: AI1,AI2,AI3...: Diferentes Alunos

Als: alunos

Profª: Professora

Obs: Os nomes das crianças dos anexos referentes à filmagem são fictícios.

Um dia... com a professora “P2”

Em sala de aula, a professora acompanha os trabalhos nas mesas dos alunos (Brincando Saci Cido).

Profª: A gente combinou assim: quando alguém precisa de ajuda, levanta o braço e aguarda que a professora vai lá. Só um pouquinho que agora eu estou ajudando a Mariana. Gente, nós vamos fazer o seguinte: vamos nos concentrar no trabalho e a professora Jane vai nos olhar e nós não vamos ficar olhando para trás. Nós temos um trabalho agora. Os alunos riem.

Ela os auxilia, um por um. Ao lado de um deles, põe a cadeira para sentar e faz a leitura do texto para este. Segue acompanhando os outros alunos. Pensa junto com uma aluna que tem dúvida se é “derrepente” ou de repente. Procura com ela no dicionário e não encontrando, a professora pede que ela vá à Biblioteca para apanhar mais dicionários maiores. A aluna sai de sala de aula e a professora pede à turma:

Profª: Vamos nos concentrar mais no trabalho de aula, gente. Quem conseguir se concentrar, vai conseguir escrever, não vai ficar pensando em outra coisa.

A aluna volta com mais dois dicionários e juntas, elas procuram a palavra “derrepente”.

Alguns alunos riem muito.

Profª: Primeiro lê a história para ver se está tudo pronto e para ver se tem algum engano, alguma coisa, depois pode pintar o desenho que está embaixo para se ocupar e fazer alguma coisa até os colegas terminarem.

Pede silêncio. Volta à aluna e no terceiro dicionário não encontram, chegando à conclusão que é separado (de repente) e a aluna anota em seu

caderno. Em seguida a aluna sai para devolver os dicionários à Biblioteca .

Vários alunos têm a mão levantada para falar com ela e um a um ela os atende em suas mesas.

Profª: Quem termina pode fazer o seguinte: primeiro, relê a história para ver se está tudo ok; segundo pode pintar o desenho, pois tem colegas que estão demorando um pouco mais. Pode pegar o gibi para ler ou fazer alguma coisa para se ocupa.

Segue olhando os trabalhos de classe em classe, ajudando-os. Conduz alunos com as mãos em seus ombros até seus lugares para que sentem.

Profª: Quem é que não terminou ainda? Então vão terminando e os colegas que colaborem.

Al1: Rápido Profe!

Profª: Já vou.

Atendendo um menino sugere ao colega de trás:

Profª: Pega um gibi para ler, leia um livro, leia alguma coisa.

A professora dedica sua atenção a uma aluna que se aproxima com um dicionário na mão, solicitando sua ajuda.

Al2: Profe me ajuda a procurá. Não consigo...

A professora senta-se ao lado da aluna e a ensina a procurar a palavra no dicionário, explicando como deve fazer. A menina ao encontrar a palavra a copia na folha, mostrando-a ao colega que está sentado à sua direita.

A maioria dos alunos já terminou e está de pé ou lendo.

Profª: Eu vou contar até três e todo mundo vai se organizar, sentar e guardar o livro que está lendo, 1, quem estiver no chão vai levantar, quando eu chegar no três, 1, 2 . Parabéns, eu vou contar o três agora. Agora vamos ver a fila que está todo mundo sentadinho. Quem é o líder da turma?.

Als: O Guto e a Júlia.

Profª: Então a Júlia e o Guto vão recolher os trabalhos. A Júlia começa aqui e o Guto do outro lado.

Alguns ainda vão escrever seus nomes nas folhas. A professora vai até um aluno, o conduz a sentar-se, com as mãos em seus ombros.

Profª: Vamos alinhar todas as filas. Está alinhadinha. A profe vai contar até três de novo, até todo mundo sentar, 1...,2...,3. Quem consegue fazer assim

oh..., o mais que pode fazer, sem fazer muito barulho, vai tirar o caderno de aula, vai abrir o caderno. Eu quero ver quem já está pegando o caderno.... Abre lá onde a gente tinha parado o trabalho.... Já peguei o giz na mão, quem está com o lápis na mão? Eu vou colocar a margem aqui no quadro; deixa dois dedinhos e nós vamos escrever o que a gente fez antes. Quem quer colaborar com alguma idéia do que a gente pode colocar?.

Um aluno sugere que se coloque que se fez a história do Saci. Vários alunos dão sugestões.

Profª: A Mariana lembrou de uma coisa bem interessante, a história já tinha uma parte pronta, então a gente escreveu toda a história?.

Uns dizem que continuaram a história e ela escreve no quadro: "continuamos"... e pergunta: - o quê?

Als: A história.

Profª: Que tipo de história?

Als: A lenda.

Profª: Continuamos a lenda do... ?

Als: Do Saci,

Profª: Do Saci Pererê?

Als: Não.... era um saci diferente, não tinha pele cor de chocolate e não fumava.

No quadro ficou escrito: Continuamos a lenda do Saci Cido.

Profª: O que ele tinha de igual ao Saci Pererê?

Al2: Uma perna só e a boca.

Profª: Prestem atenção na pergunta: o gorro que ele usa pode ser chamado de quê?

Al3: De carapuça.

Profª: Ele tinha outra semelhança com o Saci, o quê?.

Als: Assusta as pessoas e dá nó no rabo dos cavalos.

Juntos resolvem como podem continuar a frase. A professora explica que quem pegar o caderno vai querer saber mais sobre o Saci. Ela sugere que coloquem que ele era um Saci diferente e cada um põe no seu caderno o motivo. A professora pergunta se quando fazemos uma resposta não temos que justificar o porquê e eles concordam.

Passa de mesa em mesa, acompanhando a escrita da frase, pede aos que estão de pé que sentem e dá os “Parabéns” a quem está sentado. Pergunta quem gostaria de ler o que escreveu. Um aluno se oferece e lê, em seguida outro.

Profª: Certo, que legal todo mundo ouvindo os colegas. Vamos combinar uma coisa: só vai ler quem colocou uma coisa diferente dos colegas, senão vai ser uma repetição de coisas. Todo mundo acho que já falou as diferenças. Agora peguem a régua e lápis colorido.

Ela faz um traço no quadro, abaixo da frase e pede que eles façam no - aderno. A maioria está de pé, rindo e brincando. A professora bate palma e pede atenção, dizendo que vai esperar todo mundo sentar. Pede silêncio e diz que vão trabalhar com histórias matemáticas. A Júlia e o Guto distribuem as folhas enquanto a professora pede que leiam em silêncio. Segue combinando:

Profª: Nós vamos fazer o seguinte, a Júlia e o Guto só vão entregar para quem estiver no lugar.

Conduz alguns alunos aos seus lugares, segurando-os pelos ombros ou braços.

Profª: Todos receberam? Lembram do texto do lixo? A profe quer ver quem se concentra mais. Tá valendo.

Passando de mesa em mesa, pára e diz:

Profª: Gente, tem trabalho agora! e batendo palma pede silêncio. Quem já leu vai esperar um pouco. Todos já leram? Quem gostaria de vir aqui na frente?

Escolhe um e pede que todos acompanhem a leitura O aluno vai até a frente e lê.

Profª: Prestem atenção, certo?.

Pede que o Cláudio explique como vai resolver o História Matemática. Solicita que montem o cálculo, a frase matemática e a resposta por último.

Um outro dia... com a professora “P2”

Os alunos estão disposto em U na sala de aula. A professora está explicando que há doze quadrados em cada cartela e pede que peguem a cartelinha certa.

Profª: Hoje cada um pode escolher se quer a cartela 1 ou a 2. Não é porque o colega escolheu a 1, que tu vais escolher também; tem que ser aquela que tu achas que tem que escolher.

Al1: Profi e se todo mundo escolhesse a mesma?

E ela responde que isso não vai acontecer. Pede que não copiem do quadro ainda.

Profª: Enquanto eu vou colocando no quadro, vocês vão copiando as leis para depois jogar direitinho. Vão analisando aquela que vocês acham que vai ser melhor para vocês.

Mostra no quadro a Cartela 1. Alguns alunos pedem que ela escolha por fila. Outros não querem.

Profª: Quem quer escolher levanta o braço. Quem prefere que eu escolha?

Ela conta quantos são de cada opinião. A maioria quer escolher sozinha.

Profª: Quem escolheu a 1, copia 1 cálculo em cada quadrado e quem escolheu a 2, a mesma coisa.

Enquanto um aluno pergunta uma dúvida, ela olha atentamente para ele. Pergunta se está bom de ver o quadro (fecha a cortina) e acende a luz a pedido de um dos alunos. Passando de mesa em mesa, pergunta:

Profª: Quem já terminou? Já dá para começar? Vamos esperar mais uns minutinhos só para quem não terminou.(permanece acompanhando os alunos em seus lugares) Dá para começar? Começando. Vou sortear a resposta do cálculo. Gostaria de trabalhar em silêncio. Quem tiver o cálculo dessa resposta marca com o grão.

Ela pede um exemplo e eles lhe respondem. Começa o sorteio e o primeiro número é o 18.

Profª: Para ajudar os colegas, qual é o número que combina?

Als: 9×2 , 3×6 .

Al1: Profi, 9×2 tem na cartela 1 e 3×6 tem na cartela 2.

A professora esclarece que pode ter o mesmo nas duas. Um aluno está em pé e ela pede licença e o auxilia a sentar. Prossegue o sorteio dos números. A cada sorteio ela lembra que pode haver mais de um cálculo para o mesmo número (2×5 , $5 \times 2 = 10$, 4×5 , 5×4 , $10 \times 2 = 20$).

Os alunos participam bastante com palpites. A professora esgota todas as

possibilidades de cálculo a cada número sorteado e as coloca no quadro.

Profª: Legal, eu estou vendo que todo mundo aqui estudou as leis, porque sabe dizer bem rápido.

Continua a atividade. Ela acompanha alguns alunos em suas mesas.

Profª: Terminaram?

Als: Não.

Os alunos vibram ao terminarem de preencher a cartela e gritam:

Als: Bingo!

A professora espera terminar a comemoração de alguns e explica aos outros:

Profª: A gente combinou antes de iniciar que não era para ficar triste quem não ganhasse. É só um jogo. Querem jogar de novo? Quem sabe na outra cartelinha tem mais sorte.

Recomeça o jogo, com o sorteio dos novos números. Pede que sentem.

Avisa:

Profª: Vão deixar o material aí. Vamos esperar a Professora Renata e quando ela chegar ninguém vai sair correndo.

A professora de Educação Física chega e pede aos alunos que saiam em fila.

ANEXO 5

REGISTROS DO OLHAR NO MOVIMENTO DO DIA-A-DIA: OBSERVAÇÕES DA SALA DE AULA.

Transcrição das observações realizadas na sala de aula da Professora “P1”.

Turma: 1ª série do Ensino Fundamental

Período das observações: agosto a dezembro de 2001

Legenda: AI1, AI2, AI3, AI4...: Diferentes Alunos AIs: alunos

Profª: Professora

Obs: Os nomes das crianças dos anexos referentes às observações da sala de aula, são fictícios .

Observação na sala de aula da Professora “P1”

A professora está fazendo a orientação do tema de casa, que se constitui numa ficha com várias propostas. Na questão de nº 2, diz:

Profª: Atenção para a nº 2, olhem...está aqui embaixo. Todo mundo olha!

AI1: Sim, olhei.

Profª: A nº 2 diz assim, oh: escolha um dos objetos pintados e tente escrever seu nome no caderno. Então vocês vão ver , de todos os objetos que vocês pintaram, vocês vão escolher um deles (aqui faz uma entonação diferenciada de voz) pra escrever o nome do objeto no caderno. Richar, escolhe um objeto que você vai levar para a escola.

AI2: Lápis.

Profª: Lápis, aí tu pintou o lápis?

AI2: Sim.

Profª: Tu vai colar isto no caderno e na linha que tem no ladinho tu vai escrever lápis, certo? Aí vocês vão fazer assim... só um pouquinho...Paulo e Elisa sentem que daí eu explico.

AI3: Quantas linhas tem que faze, pro?

Profª: Vocês vão colar a ficha, oh. Já tá dobradinha, é só colar. Se não tem mais nenhuma linha em branco virem a página, certo?

AI4: A fichinha tu não me deu.

Profª: Eu entreguei o tema, vocês me deram o caderno?

A professora aproxima-se da criança e falando baixinho (não é possível captar a fala) parece resolver a situação.

A professora inicia a contagem regressiva para que todos guardem o material:

Profª: 1.....2.....3

Enquanto isso ainda algumas crianças continuam falando em voz alta. Após fazer uma pequena parada prossegue:

Profª: 4(quatrooo) ... cinco. Há, faltou só o Eduardo guardar e a Sabrina.

As crianças que ainda não tinham guardado o material o fazem, rapidamente e a professora indaga:

Profª: Deu? Renam, senta.

A professora organiza a sala reunindo as crianças em grupos de quatro, circulando entre eles.

Profª: Cadê os líderes? O José, A Elisa, a Isabela..... muito bem. Então atenção grupos eu vou dar pra cada grupo uma folha bem grande. Uma folha duplo ofício, que é duas vezes o tamanho da folha de ofício, oh... né? É bem grande. (pega duas folhas de ofício e coloca sobre a de duplo ofício, mostrando). Aí, eu vou dar um assunto pra vocês. Por exemplo: Esse grupo aqui vai receber alimentação. Eles vão ter que vir aqui e procurar nas sacolinhas que nós já separamos o material, eles vão procurar quatro coisas que sugerem alimentação. Tá?

As crianças levantam-se rapidamente e se colocam frente às sacolas.

Profª: Pode ser o quê de alimentação que a gente já viu Pode ser o nescau... que a gente vai (aqui a professora é interrompida pela fala de um menino)

AI5: Gelatina.

Profª: Gelatina. Pode ser o que mais?

AI6: Água.

Prof: Sucrilhos (fala a professora ao observar que um aluno tira da sacola a

embalagem de sucrilhos.) Vamos fazer assim, oh... Comidas.

Al7: Água não é de comê.

Profª: Comidas.... de comer, isso... Que mais? Aí vocês vão procurar. O outro grupo vai recebe, por exemplo, bebidas. O que que podem colocar?

Als7: Água.

Profª: Água.

Als: Refri.

Profª: Refri.

Al8: Chá.

Profª: Chá, (repete a professora sacudindo a cabeça em sinal de confirmação à resposta)

Al9: Leite.

Profª: Leite. Que mais.... café.

As crianças em seus diferentes grupos falam sobre o assunto, trocando idéias entre elas.

Profª: Guardem as respostas. Outro grupo, atenção gente! O outro grupo vai receber material de limpeza. Lembram quando nós coletamos o material de limpeza da casa? Quem que lembra? A Sabrina se lembra? Eu tô vendo quem tá prestando atenção. Pedro.... Vamos ver qual é o grupo que primeiro vai fazer silêncio. O grupo do Júnior foi o primeiro. Parabéns! O grupo do José foi o segundo, o grupo da Elisa foi o terceiro. Outra vez tem que ser mais rápido, tá? Um grupo vai receber o material de limpeza e um grupo vai receber material de higiene. O que pode ser de higiene do nosso corpo? O que é higiene, gente ?

Al7: A água profe.

Profª: O que separamos de higiene? (a professora continua respondendo à própria pergunta) Nós separamos um creme dental aqui num lugar, aqui no outro lugar (mostrando as diferentes sacolas plásticas organizadas pelo grupo).... o que é fazer higiene, gente?

Al10: Ah, eu não sei!

Profª: Quem que sabe?

Al11: Cuidar do corpo.

Profª: Parabéns, Lucas. Fazer higiene é cuidar do corpo. Gente, é importante cuidar do corpo?

Al11: É.

Prof^a: Mas por quê? Me digam!

Als: Pra tê saúde...ficar forte... pra não ficá doente...a gente não vai pro dentista (falam intercaladamente alguns alunos)

Prof^a: Oh! Que legal! Vocês ouviram, turma?

Al10: Eu ouvi. A gente tem que escovar os dentes.

Após pequena pausa a professora dá prosseguimento.

Prof^a: A gente cuida do corpo como, Edu? Eduardo, como que a gente vai cuidar do nosso corpo? Usando o quê?... Deixem o Eduardo pensar.

Als: Sabonete.

Prof^a: Eduardo! (chama a professora tentando trazer o menino para a participação da discussão)

Al11: Eu sei.

Prof^a: Então tá, Isabela, o que é material de higiene?

Al12: Sabonete.

Prof^a: Sabonete..., que mais Cristiano que você tinha dito?

Al12: Shampu.

Prof^a: Shampu, creme, que mais...

Al13: Aquela esponja lá, de passá no cabelo....

Prof^a: Isso. Então eu vou fazer assim oh, eu vou dar uma folhinha para cada grupo, e vocês vão ver o assunto. Só que vai ser um grupo por vez, certo? Nós vamos começar por este grupo (aponta para o grupo), este grupo aqui vai pegar então....ALIMENTOS, coisas de comer. Peguem ali, podem procurar quatro coisas de comer (aponta para as sacolas plásticas que estão dispostas na parte frontal da sala de aula, próximas ao quadro-verde, contendo em cada uma delas grande variedade de rótulos, trazidos pelas crianças, relacionados a coisas de beber, comer, higiene do corpo, limpeza da casa). Esse grupo só.

Al12: É esta aqui a sacola?

Prof^a: Procurem. Tá separado que nem a gente fez antes, tá? Eu só coloquei na sacola... coisas de comer

As crianças do grupo se dirigem à sacola e retiram rótulos analisando-os conforme a proposta dirigida ao grupo: coisas de comer. A professora se aproxima, observa.....diz:

Profª: Levem pro grupo quando vocês acharem.

AI12: E esses aqui? (fala um componente do grupo mostrando um rótulo selecionado de coisas de comer)

Profª: Leva, Pati, pode levar.... Achô, Eduardo, pode levar..

AI13: Profe, olha que que o Artur fez...(fala o menino indignado pelo fato do colega do grupo ter tirado um rótulo dos selecionados por ele)

Profª: Eu vou começar a deixar sem , gente, se vocês ficarem tirando. É bonito tirar do outro né.....vocês vão ficar sem. Quem tirar do colega.....Não tira (reforça com voz suave a professora, balançando negativamente a cabeça para o menino que tenta tirar o rótulo do colega)

As crianças buscam nas sacolas mais um pouquinho e a professora intervém.

Profª: Deu gente, terminou o tempo. Pode soltar.

A professora inicia a contagem de término de tempo: Um...Dois...aguarda um pouco.

Profª: Vamos ver o que que eles acharam. Vocês (apontando para os outros grupos) vão dizer se tá certo ou tá errado, tá? Atenção...vejamUma criança mostra o rótulo de gelatina e a professora pergunta:

Profª: Gelatina de comer?

Als: Sim

Profª: Sim.

Outra criança mostra um rótulo de gelatina, frente a que a professora questiona:

Profª: Gelatina de novo? Gelatina de novo....vocês pegaram três coisas do mesmo tipo? Não tinha outras coisas?

AI14: Tinha. (responde uma criança participante do grupo)

Profª: Tinha, né....bastante. Era o que mais tinha. Então uma gelatina. A bolachinha é de comer?

Als: Simmmm.

Profª: Ótimo. Então, a Paula vai achar mais uma... alguma coisa pra comer (a menina procura e retira mais um rótulo). Aquele grupo (apontando para o próximo grupo) vai achar coisas que a gente pode tomar. Quatro coisas. Cada um procura uma coisa.

Uma criança fala baixinho com a professora ao que ela, indicando as sacolas responde: - Vai ver. Uma menina levanta a mão solicitando a presença da professora no grupo.

Profª: Péra aí Paula.

A professora acompanha o grupo que está buscando rótulos de coisas de tomar e lembra a todos:

Profª: Só uma cada um ... só uma. Uma coisa só cada um. Bem coisas diferentes pra não ficar tudo repetido.

A professora verifica o que o grupo está selecionando.

Profª: Oh, refrigerante já tem, então pega outra coisa, pega então... o que que não tem ainda?

Observa que um aluno pega o rótulo de refrigerante ao que intervém dizendo:

Profª: Já tem, Renam, refrigerante.

Outra criança pega outro rótulo e a professora diz:

Profª: Isso, Paula.....água não tem lá, né? Então segura...

As crianças retornam aos seus lugares.

Profª: Vamos conferir? Oh, coisas de beber, tá ? De tomar..., líquidos.

A professora pega um rótulo selecionado pelo grupo, mostra-o para todas as crianças e pergunta:

Profª: Refrigerante tá certo?

Als: Sim.

Profª: Chá? Continua perguntando a profe.

Als: Sim.

Profª: Iogurte? (a professora pergunta mostrando o rótulo do produto que está sobre a mesa do grupo)

Als: Sim....(as mesmas crianças respondem)

Profª: Água?

Al13: Sim .

Profª: Oh, parabéns pro grupo (diz a professora, aplaudindo). Agora este grupo aqui (dirige-se ao próximo grupo) vai procurar, cada um de vocês vai procurar uma coisa que a gente usa para limpar o nosso corpo... pra manter bonito, saudável, cheiroso...

As crianças dirigem-se às sacolas plásticas para realizar a tarefa proposta.

Profª: Peguem coisas diferentes, tá?

Os alunos retiram os rótulos enquanto conversam entre si. Alguns auxiliam outros na busca. A professora fica observando, do centro da sala, tanto o grupo que executa a proposta como os demais grupos.

Profª: Deu? Será que tem mais coisas?

Al15: Já achei! (fala faceira uma criança mostrando o seu rótulo)

Profª: Será que não tem outras coisas? (pergunta a professora vendo que o rótulo é de um produto já selecionado por outra criança do grupo)

Profª: Troquem o sabonete por outra coisa, que tem..... tem mais coisas pra cuidar do corpo. Prá fazer higiene...

Al12: Eu já tenho sabonete.

Profª: Achou Bela?

Al15: Tem creme dental.

Profª: Ah! Péra aí que a Júlia te deu uma dica. Hipoglós...

Al11: É uma pomada.

Profª: É, também precisa às vezes, né?

Al11: Quando assa....

Als: Quando tá assada....

Profª: Então Jhoni, dá pra tu botar. Jhoni!... troca, olha que a Júlia te deu uma dica. Troca o sabonete por outra coisa pra botar no corpo. Vai lá!...

As crianças continuam procurando, respondendo ao convite da professora.

Profª: Achou? Opa! (fala olhando para o Jhoni)

Prosseguindo faz um convite:

Profª: Vamos conferir? Atenção!...Cuidados com o corpo: higiene, limpeza.... Paulo!...(com voz repreensiva, solicitando que voltasse ao seu lugar). Deu Tati? Atenção!...Shampu é? É.(a professora mesmo responde). Tatiana....(chamando a aluna para envolver-se no trabalho).

A professora continua:

Profª: Creme dental é?

Als: É.

Profª: Oh, esse grupo não tá me ajudando a responder se é ou não é (a professora fala apontando para um dos grupos cujos integrantes estão conversando entre si). Tem que ver se eles estão certos ou não. Sabonete é?

Als: É.

Profª: Aqui, a Bela pegou uma pomadinha. Pode ser?

Als: Não.

Profª: É, mas não é para ter cuidado com o corpo, também? É, quando o bumbum tá assado... (as crianças falam um pouco, rindo entre si)... é sim, quando o bumbum tá assado. Tendo cuidados com o corpo, não dá pra gente deixar junto?

As crianças sinalizam afirmativamente com a cabeça.

Profª: É....., então parabéns! Agora o último grupo vai ser o mais difícil, querem vê? O último vai te que procurar.....

Al16: Limpeza.

Profª: Ninguém ajuda, tá? Vamos ver se eles conseguem sozinhos (faz uma pequena pausa e continua). Materiais que nós podemos usar para fazer limpeza da casa, da escola....

As crianças dirigem-se para as sacolas e fazem a sua busca.

Profª: Procurem porque eu acho que tem coisas que estão juntas, hem?

As crianças continuam a catar os rótulos. Ao perceber que uma das crianças está encontrando o que necessita, a prof. diz:

Profª: Oh! O Júnior achou. Vamos lá? (diz dirigindo-se aos componentes do grupo) Quatro coisas. O Júnior tá achando!.. O Júnior tá achando!.... Já tem uma pra cada um? Uma pra cada uma. Separem uma pra cada um. Jóia! Vamos lá? Vamos conferir? Ai! Quero ver quem é que vai saber pra que que serve cada coisa. Vamos ver. As mães de vocês sabem, quero vê vocês! A Júlia achou..... cera amarela "Bravo"... pra que que serve?

Al16: Limpar.

Al17: Encerar o chão.

Profª:- Muito bem. Encerar o chão,

Al16: Limpá o pátio.

Profª: Isso! Deixa aquele cheirinho bom, né? O Edu achou pinho sol. Quem é que sabe pra que que serve isto?

Al15: Prá lava.... o banheiro....

Al17: A pia, a pia do banheiro.

Profª: A pia, muito bem! E o Felipe achou limpol. Vocês já sabem o que é. Todo o mundo achou. Vamos conferir este grupo que não tinha achado todas as coisas. Dirige-se ao grupo e questiona: - Serve como alimento o Nescau?

Als- Sim.(responde a classe em coro)

Profª: Sim, nééé... Teve gente que falou que come e teve gente que falou que bebe.

As crianças fazem comentários, falando várias ao mesmo tempo.

Profª:Atenção,então!...Cada grupo olhando para cá! (crianças continuam falando acaloradamente) Oh! No três quero ver os olhos.... Um,.... doois.... atenção....grupos que estão prontos façam assim pra mim (sugere o sinal de positivo com o dedo indicador). Não tem nenhum grupo pronto? Os grupos que estão prontos fazem assim pra mim (repete novamente a ordem). A professora aguarda um pouquinho e diz: - Parabéns. Este aqui foi o primeiro grupo que todos estavam prontos pra ouvir, oh, porque todos me fizeram assim (sinal de positivo). Todos estão prontos aqui?.....Ali, também?..... Ali, também? Ótimo! (a professora fala conferindo os demais grupos que fazem o sinal de positivo). Agora cada grupo vai fazer o seguinte: com o lápis um de vocês vai escrever e os outros vão ajudar. Vocês vão colocar o que que é o material de vocês. Esse grupo(apontando para um dos grupos) vai escrever o que aqui?

Aguarda uns instantes a resposta até que um componente diz:

Al12: Coisas pra beber.

Profª: Coisas para beber ou bebidas, também pode ser, né? Bebidas. Vocês (apontando para outro grupo) vão escrever o quê?

Al6: Alimentos.

Profª: Alimentos.

Questiona outro grupo

Profª: Vocês vão escrever o quê?

Al15:Limpeza.

Profª: Limpeza. E vocês vão escrever o quê?(apontando para o último grupo)

Als: Proteção...

Al16: A proteção.

Profª: Ou, i...(sinaliza a profe)

AI17: Ou i... hipoglós (fala uma criança do grupo)

Profª: Higiene, limpeza do corpo, higiene...

As crianças tentam se organizar pegando lápis, ajeitando-se nas cadeiras.

Profª: Turma.....podem escrever. Podem começar. Vamos escrever... se ajudem....e um escreve bem bonito.(fala enquanto passa pelos grupos) Oh, tem que falar mais baixo (orienta as crs. de um dos grupos). Então...vamos....um escreve e os outros ajudam....(ajeita o material para o grupo)

AI14: Profe!Profe!....

Profª: Paula, depois a gente vai colar o rótulo.

AI14: Aonde?

Profª: Na frente. Pode fazer assim, oh: colocar com durex ou cortar a parte da frente do ró....., da embalagem, pra colar aqui, tá?(apontando para o cartaz) O jeito de distribuir os rótulos no cartaz vocês vão pensar juntos. Cada grupo vai organizar do jeito que pensou. Vai ficar bem legal! É só botá a cabeça a funcionar.

Continua dando explicações aos grupos, um por um. Observa, orienta e com frequência diz: Isso... isso...

As crianças emprestam-se os materiais.

AI17: Profe, posso colá aqui?

Profª: Sim.

A professora continua passando por entre os grupos.

Profª: Terminaram? (Pergunta a outro grupo que só havia organizado as embalagens na folha) Então agora vocês vão colar.

Ao deslocar-se para outro grupo fala:

Profª: A Sabrina vai escrever no meio da linha, aqui. Quem que vai passar canetão em cima?

AI12: Eu.(responde a colega da Sabrina)

Profª: Bem caprichado!!! Quem que escreveu higiene? E quem que vai passar canetão agora?

AI11: Eu (diz um integrante do grupo da higiene).

AI9: Eu(diz também outro integrante do grupo).

Profª: Tirem par ou impar, vocês dois, então. Um, dois três e já. Quem ganhou?

O vencedor pega o canetão e escreve sobre a palavra traçada por outro colega do grupo.

Profª: Colem os rótulos e coloquem o nome de vocês.

As crianças vão realizando a tarefa. Algumas vão para outros grupo observarem como estão fazendo. Depois de um tempo, a professora fala:

Profª: Deu? Agora todo mundo olhando pra mim.

As crianças continuam a falar.

Profª: Vamos lá.....Um.... dois.... três....quatro... cinco....

As crianças continuam a conversar.

Profª: Olhem, mudei de lugar.....me achem, agora. Não estou nem na frente, nem lá atrás. Vim pra cá. Deu, o grupo do José?Bela?....Deu? OK. Oh, qual grupo me entregou? O grupo das bebidas! Eles montaram o cartaz. O grupo da limpeza, organizou o seu cartaz também. E vocês, (dirigindo-se a outro grupo) terminaram pra mim mostrar o cartaz ?

Al7: Não ainda falta um pouco....

Profª: Deixa só eu mostrar e depois vocês terminam, Bela.

Al8: Não profe.!!!

A professora pega o cartaz e mostrando à classe diz:

Profª: O grupo da higiene e o grupo do alimento (mostra este cartaz, também). O que vocês acham... Ficaram organizados os cartazes? Ficaram, né.! Olhem só que bem organizados. Dá pra ver. Vão ficar na sala, esses cartazes. Nós vamos continuar trabalhando com rótulos, nós vamos fazer atividades bem legais, tá? Agora nós paramos e temos aula de música.

O olhar observador....mais um dia com a professora “P1”.

As crianças retornam do recreio dirigem-se para suas classes, perfiladas uma atrás da outra. A professora ocupando a parte frontal da sala vai acomodando os alunos.

Profª: Angelo, vai pro lugarzinho, em silêncio, certo?

O aluno dirige-se ao seu lugar enquanto a professora comunica que está

distribuindo uma cartela para cada criança. Ao terminar a distribuição fala:

Profª: Bom! Cada um vai pensar num número.....de.... 1 a 15, tá? Só pensar.

As crianças vão dizendo em voz alta números diversos....

Al1: Quero botá 80.

Al2: Eu quero 35...

Al3: Profe, faz até 20 !

Al4: Tem que fazê o que prô?

Profª: Mas quem que está faltando? O Pedro e a....

Als: Júlia...

Profª: Então vocês são em 17, sem o Pedro e sem a Júlia ficam.....

Als: Quinze, respondem as crianças.

Profª: Quinze crianças. Então...

Al3: Então tem que pensar num número de 1 a 15?

Profª: Um número de 1 a 15.

A professora começa a indagar os alunos, um a um, verificando o número escolhido.

Profª: Fala, Paulo!

Al4: Treze.

Profª: Então tu vais ser o número 13. Põe o número 13 aqui(apontando para o cartão em branco distribuído a cada criança) bem lindo, bem grandão, bem bonito.

Al4:Profe, de preto?

Profª: Pode (continua constatando com cada aluno o nº escolhido e oferecendo os canetões para que cada um vá escolhendo a cor desejada).

Profª: Sabrina o número 9, bem bonito o nº 9! A Isabela vai ser o nº...

Al5: 12

Profª: Bem grande, bem bonito, para ficar bem legível, pra gente enxergar ele bem direitinho. Gente, de amarelo...façam uma cor mais escura, que daí se enxerga melhor.

Al6: Eu escolhi marrom.....

Al7: Eu vou fazê com os dois, tá?(referindo-se aos dois lados do cartão).

As crianças seguem comentando enquanto traçam seus números no cartão.

Al5: Posso fazê dois?

Profª: Um número só Isabela, responde a profe.

Al5: Não, mas nos dois lados...

Profª: Pode! (continua verificando o números) Angelo, vai ser que número?

Al8: 14, diz o menino.

Profª: Já foi o 14? Pergunta a profe.

Al9:- Não responde o colega próximo.

Profª: Ingridi, vai ser que nº ?

Al10: 15.

Al11: Aaaaah! (expressa desapontado) aquele que eu queria.

Profª: O José vai ser que nº?

Al12: Eu vou ser o nº 5.

Profª: Cinco, bem grandão, bem bonito. E o Renan, vai ser que nº?

Al13: Oito.

Profª: O Eduardo vai ser que nº?

Al14: Onze.

Profª: Não foi o onze, ainda?

Als: Não.

Profª: O Felipe vai ser que nº?

Al15: Sete.

Profª: A Elisa vai sê que nº?

Al3: Ai, profe....eu não vô mais (fala a menina com ar tristonho, pois já tinham dito o número que ela queria)

Profª: Olha tem de 1 ao 15, só sobraram alguns números. Que números sobraram, vamos ver.

Als: Um, dois, três...

Profª: Já foi o 12?

Als: Já.

Profª: Vamos pensar, então... O nº 1, já foi?

Als: Nãããã.

Profª: O nº 2? **Als:** Nãao. **Profª:** O 3, já foi? **Als:** Nãao. **Profª:** O 4?

Als: Nãao. **Profª:** O 5? **Als:** Siiimm(e assim vai falando seuccessivamente até chegar ao 15).

Enquanto conferia os números assumidos por cada criança, as mesmas desenhavam no cartão o numeral, enfeitando-o.

Profª: Canetões...., se passem, por favor (solicita aos colegas que se emprestem o material para o registro colorido do número. Em seguida faz a distribuição dos demais números aos alunos)

Profª: Só não enfeitem muito. Tem que ficar o número bem claro, tá? Agora, os números prontinhos, bonitinhos, vamos lá.....canetões, por favor (solicitando a devolução do material emprestado). Deu, a fila da Sabrina terminou? (Sabrina olha para toda a fila e vê que alguns ainda estão desenhando e acena negativamente com a cabeça) Rápido!! Estimula a professora.

Al6: Olha, profe, as cores do Brasil! (mostra o seu número enfeitado de verde e amarelo).

Profª: Deu turma! Vamos lá....vamos contar até 10. Quem terminou me ajuda a contar, certo? Quem não terminou tem que terminar até 10, ou melhor do dez ao zero, contagem regressiva. Dez....nove...8...7...6....5...4...3....2...1...zero! ohhhhhh! Faltou o Paulo e o Jhoni! Demoraram demais. Agora vocês têm que ficar bem atentos...todos no lugar....bem rápido! Eu vou pegar vocês agora, heim?..... Quem não tá atento...eu vou pegar! (fala em tom de brincadeira) Tem que ficar bem atentos aos números que eu vou chamar. Se eu disser 5, o cinco vai se colocar lá na frente. Só que eu não vou falar tão fácil assim, né?

As crianças fazem um burburinho, animando-se para a brincadeira.

Profª: Meninas, vamo lá!!!! - Diz a professora. Huummmm! Coloquem todos no pescoço o número. Vou dizer um número, agora. Vou dizer o número 11, tá?

Als: Tá.

Profª: Então atenção! O número que vale mais de todos os que estão aqui...lá na frente, bem rápido. O maior número.

Uma aluna, com o número 12, levanta-se e corre para frente.

Profª: Haaaa.....quem é o maior número que tá aqui?

Al7: É o 15.

Profª: É o 15 o maior número?

Als: Ééééé'....

Profª: Palmas pra ela (propõe a professora, batendo palmas). Agora, é o

menor número de todos. O menor! O que vale menos de todos.

Imediatamente a criança que tem o nº 1 levanta-se da classe e dirige-se para frente da sala.

Profª: É o 1?

Als: Éééé.

Profª: Palmas para o 1. Agora, atenção!.... os números maiores, que valem mais do que 10. Todos os números que valem mais do que 10, lá na frente, bem rápido e...em ordem.

Al14: Eu também? Pergunta uma criança com o nº 11.

Profª: Tu é mais do que dez? diz a professora.

A criança olha rapidamente para o seu nº e vai para frente.

Profª: Vamos conferir! Vamos conferir! Onze...doze...treze....quatorze...quinze. Ohhhhh! Parabéns (bate palmas). Agora se misturem, se misturem que eu vou chamar alguém pra colocar vocês no lugar. O Jhoni vai ter que tentar colocar todos os números em ordem, do menor pro maior, tá?

As crianças divertem-se com o movimento que o Jhoni tem que fazer para ordenar as crianças. Ao final da ordenação:

Profª: É isso?

Als: Ééééé...

Profª: Parabéns! (fala a professora batendo palmas) Se nós olharmos para escrita (mostra um caderno), qual é a direção da escrita que nós começamos....é da direita para esquerda ou da esquerda para direita?

Als: Da esquerda pra direita.

Profª: Então como é que vocês teriam que se organizar se fosse como na direção da escrita?

As crianças portadoras dos números de 11 a 15, que estavam na frente, iniciam a organização, uns ajudando-se aos outros. A professora confere a seriação: 11,12,13,14,15

Profª: Muito bem! (bate palmas, para o grupo) Agora, cuidado com a pergunta, hem! Podem sentar(ao grupo que ainda estava de pé). Lá na frente os grupos menores do que sete....em ordem, também.

As crianças falam entre si, criando um clima de euforia, ajudando-se na seleção dos números. Uma criança com o nº 8 dirige-se para frente e é contida

por outra colega que diz:

AI10: Tu é oito, não pode ir pra frente.

A menina olha seu número, olha para o colega e retornando ao seu lugar diz:

AI13: É mesmo.

Outra criança reclama para a professora que o coleguinha está empurrando.

Profª: Pessoal, assim oh! Eu vou chamar lá na frente de novo...quem consegui se organizar aqui na frente, da melhor forma, sem bagunça, sem machucar nenhum colega, né.

As crianças da chamada anterior já estavam na frente se colocando em ordem e a professora verifica:

Profª: Vamos ver! 1, 2, 3, (segue somente olhando para os demais números colocados). Diz aplaudindo: - Muito bem! Agora, passou um furacão e misturou vocês. Com calma, né? Agora a Ingridi vai tentar colocar estes números em ordem. Oh! Onde ela pedir para se colocarem vocês vão, certo? Com calma!

A aluna Ingridi inicia a seriação e a professora intervém na questão dos “modos”.

Profª: Quem tá aqui tem que participar direitinho! Ela (Ingridi) não te empurrou pra cá. Ela estava te levanto pra lá, então...faz o que ela tá pedindo (diz a professora para o AI 8). A professora volta a alertar: - Com calma Jhoni! Quem não souber brincar não brinca mais!.....com calma!...

Terminada a operação:

Profª: Tá certo pessoal?

Als: Táááááá.

Profª:- Parabéns pra eles! Podem sentar (batendo palmas)

Als: Agora eu, profe.....eu....eu.....eu....profefeeeee....

Profª: Agora, mais difícil a pergunta, hein! Os números que estão entre (na palavra “entre” dá ênfase com a voz) 6 e... o ...12. Os números que estão entre(a professora enfatiza a palavra) o 6 e o 12. Que estão no meio....no meio (sinaliza com as mãos dando sentido a “meio”) do 6 e do 12.

AI15: Eu vô pra lá professora? (pergunta a menina que carrega o cartão de número 10)

Profª: Tu estás no meio do 6 e do 12?

A criança acena positivamente com a cabeça. Os alunos se dirigem para frente.

Profª: Não está faltando um número?

Als: O onze.

Profª: Quem é o onze?

Al14: Eu.

Profª: Então....

O menino vai correndo integrar o grupo “entre 6 e 12”.

Profª: Vamos ver? (a professora agiliza a formação)

Al12: 7,8,9, 10,11.

Profª: Tatiana, tu és depois de quem? Indaga a professora à menina (portadora do número 8) que estava fora da ordem. Onde tu és?

A menina (olha para o seu número, olha para os outros e coloca-se entre 10 e 11.

Al12: Aí, Tatiana!

A menina imediatamente sai do lugar e observa de frente os demais números. Olha e coloca-se entre o 7 e o 9.

Profª: Parabéns! (fala aplaudindo) Atenção! Os dois vizinhos do número 7! O vizinho maior e o vizinho menor. É difícil hein!

Al 12: Profe os vizinhos do 7?

Profª: Sim.

Duas crianças levantam-se e vão à frente, enquanto as demais ficam conversando e aguardando o prosseguimento.

Profª: Turma, atenção! Estes dois números são vizinhos do 7? Vamos ver onde está o 7.

Al2: Tá aí, (fala a criança apontando para o colega que está próximo)

Als: Sete....sete....

Os alunos ajeitam-se na ordem direta: 6 – 7 – 8

Als: 6,7 8.

Profª: Muito Bom! Qual é o vizinho maior do 7?

Als: Oito.

Profª: E o menor?

Als: Seis.

Profª: Muito bom! Parabéns, podem sentar (fala enquanto aplaude). Agora, os vizinhos do número dez. Os dois vizinhos do número dez.

AI1: Ai profe! Tu não me chama (em tom de reclamação

Profª: Já chamei todo mundo.

Levanta - se um aluno (o número 9).

Profª: Falta um vizinho!

Imediatamente o 11 vai para frente.

Profª: Esses são o vizinho do 10?

Als: Siiimmm.

Profª: Onde está o 10? Vem cá o dez!

As crianças se colocam em ordem: 9,10,11.

Profª: O vizinho menor do dez levanta a mão.

A criança que carrega o cartão “9” ergue a mão.

Profª: Isso, muito bem! E o vizinho maior do dez?

A criança “11” também ergue a mão.

Profª: Muito bem! E o número que está entre o “9” e o “11”?

O menino “10” ergue a mão.

Profª: Isso aí, obrigado! (diz a professora aplaudindo) Agora, eu vou perguntar e vocês só levantam da cadeira. Os números que estão entre o 16 e o 13. O 16 não está aqui, né, mas os que estariam entre o 16 e o 13...

A criança “15” levanta-se.

Profª: Só? Não tem mais será? Haaa?

AI3: Dezessete.

Profª: O dezessete está entre o 13 e 16?

Als: Nãããã.

AI4: O onze.

Profª: O Onze está entre o 13 e o 16?

AI7: Nãooo.

AI9: É o 14, profe.

A professora aplaude e diz

Profª: Muito bem! Agora é hora de mostrar que vocês entenderam bem, por que a gente vai fazer uma atividade escrita e tem perguntas que são bem

parecidas com essas que a gente neste jogo fez.

Als: Ah, não!!!! Ah não... ah não..... ah não....

Prof^a: Pra quem prestou atenção vai ser.... moleza! Vai ser fácil.

Transcrição das observações realizadas na sala de aula da Professora “P2”.

Turma: 2ª série do Ensino Fundamental

Período das observações: agosto a dezembro de 2001

Legenda: A11,A12,A13, A14...: Diferentes Alunos Als: alunos

Prof^a: Professora

Obs: Os nomes das crianças dos anexos referentes às observações da sala de aula, são fictícios.

Observação na sala de aula da Professor “P2”.

A professora organiza a volta do recreio e solicita que todos peguem o livro texto de matemática à página 100, para realizar a atividade. A professora faz a leitura da ordem escrita : *“Percorra a trilha calculando mentalmente e confira os cálculos na calculadora. Depois de calcular, aprenda um pouco mais sobre o que você pode fazer para proteger o ambiente.”*

Prof^a:- O que é percorrer a trilha?

A11: É ir fazendo as continhas.

Prof^a: Isso, vai fazendo as continhas. Mas, o que é fazer um cálculo mental?

A12: É fazer um cálculo na cabeça.

Prof^a: Um cálculo de(suspense).....cabeça. Para trabalhar cálculo mental é preciso de muita concentração e silêncio. Vamos esquecer tudo o que tá lá fora. Quem precisa pode pedir ajuda.

Após alguns segundos...

A13: Terminei....

Prof^a: Quem terminar espera.

Alguns demoram um pouco mais. A professora passa pelos alunos para verificar o trabalho e conversa com um deles:

Prof^a: Yuri, vamos começar. Tem que percorrer calculando mentalmente. Só usando....o que que é cálculo mental....pra ti?

Al4: Mental?

Profª: É.....Mental de quê?.....(o menino não responde)

Profª: Da mente. O que que é mente?

Al4: Mente?

Profª:É, mente...

Al4: É o que fica na cabeça? (indaga olhando para a professora)

Profª: Isso. Então tu vai tentar fazer sem organizar o cálculo na folha, só de cabeça. Vai começar pelo primeiro número. Qual é o primeiro número?

Al4: Trinta.

Profª: Trinta. Vai fazer o quê?

Al4: Mais.....quatro

Profª: Trinta mais quatro. Trinta mais quatro, pensa na tua cabeça quanto é que vai dar?

A profe espera um pouquinho e como o aluno não responde, ela continua:

Profª: Tu tem trinta e tu faz o quê, tu põe mais.....

Al4: Quatro.

Profª: Quatro. Quanto é que tu acha que vai dar isso? Fica um momento de silêncio e a professora prossegue: Tu tem 30 coisas , oh (escreve numa folha) dez,... mais dez,... mais dez, vai dá quanto?

Al4: Trinta.

Profª: Trinta. Tu tem trinta e tu põe mais quatro. Trinta.....já tem trinta, né?

Al4: Sim.

A professora vai desenhando um bastãozinho por vez e conta em voz alta acompanhada pelo aluno: - trinta e um, trinta e dois, trinta e três, trinta e..... quatro - diz o menino.

Profª: Então tu vai colocar o quê? (Pausa) Trinta e.....

Al4: Quatro.

Profª: Quatro. Escreve aí o número trinta e quatro.

O menino escreve sendo observado pela professora. Ao terminar ela diz:

Profª: Isso. Agora, o trinta e quatro que te deu esta resposta, trinta mais quatro trinta e quatro, tu vai fazer mais o quê?

Al4: Quarenta.

Prof^a: Quarenta. Agora tu pensa, tu tem trinta e quatro, tu põe mais quarenta. Vai pensando, enquanto eu vô ver o que os teus colegas fizeram.

A professora passa pelas classes olhando a produção dos alunos.

AI5: Primeiro corrige, profe.

Prof^a: Tá, nós vamos corrigir todo mundo junto....., depois.

Vai passando e pára em outra classe.

Prof^a: Só falta colocar aqui a resposta. 123, mais quanto?

AI6: Sete.

Prof^a: Sete. Conta 123 mais sete, tem quanto já? Cento e vinte.....três, tu põe mais sete.....(A professora interrompe para ouvir uma queixa, trazida por alunos)

AI7: Ela fica gritando!!!!

Prof^a: Nós vamos assim oh, nós vamos combinar uma coisa: A Bruna cuida das coisas dela e tu cuida das tuas coisas. Tu já terminou?

AI7: Eu já.

Prof^a: Tá. Então tu fica esperando mais um pouquinho.

AI7: Tá certo? (mostrando o cálculo feito)

Prof^a: Sim.

A resposta provoca uma reação de vibração no aluno7.

AI7: Ahhhhhh!

Uma aluna se aproxima e a professora diz:

Prof^a: O Gustavo vai cuidar das coisas dele e tu vai cuidar das tuas coisas.

AI8: Mas ele tava dizendo as respostas pra gente.

Prof^a: Então tu devia dizer assim oh: Tu faz o teu trabalho e a gente vai fazê o nosso, pronto!

As crianças voltam para seus lugares e cochicham entre elas, enquanto a professora continua circulando pela sala. Pára junto à classe de uma aluna.

Prof^a: Mariana..... tem aqui oh: trinta mais quatro, deu quanto?

AI9: Trinta e quatro.

Prof^a: Trinta e quatro, certo! Cadê a tua borracha? (a aluna 9 entrega a borracha e a professora apaga a resposta do cálculo seguinte)

Prof^a: Tu tem 34, tu põe mais quanto?

AI9: Põe quarenta.

Profª: Mais quarenta. Então tem trinta e quatro, põe mais quarenta. Quanto vai dar quatro mais três (sinalizando para a casa das dezenas na conta armada no rascunho).

AI9: Sete.

Profª: Põe o sete aqui. (sinalizando o lugar a ser colocado) Zero mais quadro (apontando para os numerais da casa das unidades)....

AI9: Quatro.

Profª: Quatro. Agora 74 mais quanto?

AI9: Trinta.

Profª: Trinta. Pensa quanto dá, zero mais quatro.

AI9: Quatro.

Profª: E sete mais três?

AI9: Dez.

Profª: Dez,... então põe o dez. Agora, 104 mais 3.....só tem o que,..... tu entendeu agora?

Enquanto explica algumas crianças movimentam-se e falam um pouco mais alto o que faz a professora chamar atenção da turma, conduzindo-a para uma situação de maior silêncio dizendo:

Profª: Atenção (bate três palmas), concentração(3 palmas) vai começar(três palmas) já começou.....Ummmmm, dooooois, três. Oh, tem gente ainda conversando.....Quero ver qual é o lado que vai ganhar estrelinha, o lado direito, o lado esquerdo ou o meio que vai olhar pra cá antes. Vamos ver? Que legal, toda esta fila tá olhando aqui para a profe. A fila da Bruna, tem gente ainda que não olhou pra cá.Vamos conferir os cálculos, agora?..... Todo mundo vai abrir o livro, quem já fechou vai abrir na página 100..... e vai sentar bem bonito na cadeira, virado pra frente....

A professora aguarda um pouquinho.

Profª: A gente tinha uma trilha pra percorrer e tinha que fazer os cálculos....como que dizia alí no livro?.....men....

AI10: Mentalmente.

Profª: Mentalmente. O que é mentalmente?

AI11: Fazer cálculos de cabeça.

Profª: Fazer os cálculos de cabeça. Certo. Então começava lá, trinta mais

quatro....

Als: Trinta e quatro.

Prof^a: Trinta e quatro. Tinha dezenas pra somar alí?

Als: Nãããão.

Prof^a: Não. Só tinha que somar quatro unidades com o zero que tinha lá. Quem já colocou lá, o trinta e quatro pode colocar um certinho lá embaixo....não um exageraaado assim, bem bonito...colorido

AI12: Mas, como? Com que que eu vou botá?

Prof^a: Pode ser um lápis colorido, uma caneta....alguma coisa assim. O que que dizia lá no trinta e quatro? (referindo-se ao escrito contido na trilha) Quem é que gostaria de ler a curiosidade ou a pergunta que tem aí? Marina lê pra gente.

AI2: É isso? (Fala apontando com o dedo para o quadrado da curiosidade)

Prof^a: É. É a primeira que tem na flechinha.

AI2: “Você compra bebidas em garrafas reaproveitáveis?” (Lê a aluna 2)

Prof^a: Que quer dizer reaproveitáveis?

AI2: É a pergunta.

Prof^a: Que quer dizer reaproveitáveis? (Volta a perguntar a professora)

AI2: Que já foram aproveitadas.

Prof^a: Que já foram aproveitadas. Que podem ser aproveitadas. Então cada um pensou na hora que leu a pergunta pra si “você compra bebidas em garrafas reaproveitáveis?”

Alguns alunos conversam.

Prof^a: Garrafas reaproveitáveis como o Léo falou são aquelas que a gente pode usar de novo. Será que são as de vidro? Quais são as que a gente pode aproveitar?

AI7: Plástico

Prof^a: As de plástico a gente pode usar pra fazer o quê?

As crianças falam várias respostas concomitantes, não ficando claro o que está sendo dito. A professora retoma :

Prof^a: As reaproveitáveis a gente pode usar elas de novo em casa ou vocês viram.....vocês viram lá no rótulo das garrafas de plástico.....podem ser feitas (a professora faz uma pequena pausa para falar particularmente com um

aluno que parece perturbar o andamento da aula). As reaproveitáveis, vocês viram lá nos rótulos que a professora mostrou das de plástico que pode ser feito o que de novo com elas?

AI2: Pode ser feito uma nova .

Prof^a: Pode ser feito uma nova, certo. Vamos lá no quarto quadradinho. A resposta que deu lá, 34, tinha que acrescentar mais quanto?

Als: Quarenta.

Prof^a: Quarenta. E depois?

Als: Setenta e quatro. (resposta ao cálculo efetuado posteriormente)

Prof^a: Setenta e quatro, certo. Vão colocando aqui a resposta..... É fácil fazer cálculo mental?

Als: Nãaaaooo.

Prof^a: É fácil? (Volta a perguntar)

AI2 e 3: Siiimmm.

Prof^a: Fica mais difícil quando?

AI 11: Com números grandes.

Prof^a: Quando tem números maiores a gente precisa colocar reserva. Guto tu pode ler pra nós o que tá escrito no quadradinho da flechinha? Pode lê pra gente?

AI7: “O que você faz para economizar energia elétrica? Apague a luz de lugares que não estão sendo usados.”(leu o aluno 7)

Prof^a: Certo. Aqui tinha uma pergunta e uma resposta. Que que a gente pode fazer para economizar energia elétrica. Uma dica...por exemplo, quando a gente está na sala e sai pro recreio, se tiver a luz ligada, o que que é para fazer?

AI2 e 3:É pra desligá.....

Prof^a: Desligar a luz.... certo,.....prá economizar energia.

A professora interrompe a correção para, novamente, acalmar o aluno que parece tumultuar a aula. Após alguns minuto retoma dizendo:

Prof^a: A gente pode continuar?

Als: Podemos.

Prof^a:- Então tá. Cento e quatro... agora nós vamos ter que acrescentar mais quantas unidades?

Als: Dezesseis. (Respondem os alunos que estão mais atentos aos processo de correção)

Profª: Dezesseis. Por que dezesseis?

Al 2: Por que é treze mais três.

Profª: Treze mais três. Agora a Júlia pode ler.

Al12- “Ande a pé ou de bicicleta. É melhor que pedir que o levem de carro.”

Profª: “Ande a pé ou de bicicleta. É melhor que pedir que o levem de carro.”

Por que será que é melhor andar a pé ou de bicicleta do que de carro? Em relação ao meio ambiente(as crianças conversam bastante. A professora interrompe os questionamentos) Sabe o que que eu estou observando?

Al 4: Que a turma tá muito feia.

Profª: Não, é que tem gente conversando junto com os colegas e com a profe. Não é legal.Escutem a pergunta que eu vou fazer: - se eu andar de carro, ali diz que é preferível andar a pé ou de bicicleta, por que a.....

Al4: Profe, pra não gastá energia...(o aluno fala algumas palavras impossíveis de serem compreendidas)

Al7: Profe eu sei.

Profª: Por quê?

Al7: Eu sei, porque se eu andá de carro vou tá poluindo o ar né.

Profª: Certo....olha, o Leo pensou bem quando a profe fez a pergunta. A gente já viu o por quê. Andando de bicicleta ou a pé podemos prejudicar o meio ambiente?

Als: Nãaaao.

Profª: Não, por que eu não vou soltar nenhuma fumaça, nada.

Al7: Não vou prejudicar nem a natureza nem as pessoas.

Profª: O que mais?

Al12: Por que.... o ar poluído pode causar doenças nos pulmões...

Profª: Por que em São Paulo tem tanta poluição?

Al2- Porque tem muitas fábricas, muitos carros.

Profª: Tem bastante fábricas que soltam fumaça e além disso tem muito carro.

O olhar observador....mais um dia com a professora “P2”.

As crianças com suas respectivas classes estão dispostas em “U”, tendo alguns meninos colocados ao centro.

Profª: Gente!... Gente!...(a professora bate algumas palmas para que se aquietem). Tá difícil, eu acho, da gente se concentrar. Guto, Léo, Marcelo, vai olhar pra cá.... Quem já tá olhando aqui pra profe e não tá mexendo em material nenhum é porque....tá com vontade de aprender e tá interessado na aula. Posso dizer oh,....eu vou dizer quem está olhando pra cá: o Dani, a Débora, o Eduardo,

Al1: Não olha pra miiimmm....

Profª: A Bruna, todo mundo desta fila, todos...

Al1: Não olha pra miiimmmm.

Profª: Tu estava em pé, agora dá pra gente conversá, né? Vocês lembram....olha eu vou falar bem, bem, bem baixinho, pra quem conseguir ouvir....melhor! eu acho que a gente não precisa falar alto. E tem gente conversando, ainda , meu Deus!!!! Vocês vão parar de mexer em qualquer coisa que tiver na mão. Vocês lembram, sábado, vamo vê quem lembra, quem veio pra aula sábado, que nós trabalhamos..... Cláudio!!! (chama a professora, pois o aluno está com a cabeça toda escondida no casaco), nós trabalhamos sobre etiqueta, quem lembra? Etiqueta (a professora escreve ao quadro a palavra) Quem veio pra aula e gostaria... lembra o que a gente colocou lá naquela folha que falava sobre etiqueta. Qual o significado desta palavra, etiqueta? (as crianças falam todas juntas não se conseguindo ouvir o que dizem) Vamos combinar uma coisa antes...só quem levantar o braço vai falar, daí a gente vai conseguir se entender, vai ficar legal! Gabi...que que é etiqueta?

Al2: Etiqueta, é....

Profª: Explica com as tuas palavras.

Al2:É assim...., não ser mal educado na casa dos outros...

Profª: Certo.

Al2: Tipo a gente cumprimenta quem tá lá, também. É o que eu entendi, né.

Profª: Também, claro tá certo. Colocou o que que entendeu.

Al3: É seeeer... amigo dos outros.

Profª: Ser amigo é muito importante.

Al3: Ser educado.

Profª: Ser educado. Vocês lembram que pode ter um significado.....

Al 4 e 5: Etiqueta de roupa.

Profª: Pode ser etiqueta que vocês falaram de ser educado, de ser legal com os outros e pode também....Ai!!! quem é que não tá ouvindo. A gente combinou uma regra da turma desde o início do ano. Quando a gente precisa falar alguma coisa a gente levanta o braço.....Júlia, fala!

Al5: A etiqueta da roupa diz as normas de como usar e a etiqueta(a aula é interrompida pela chegada da responsável pela recepção)

Al6: Quando é que a gente tem prova?

Profª: Prova? A gente não tem, assim,prova na escola. A gente chama de um nome mais legal, mais moderno. O que que a gente chama quando tem um trabalho pra fazer.

Al1: Boletim.

Profª: Boletim, será? Trabalhos ava.....(a professora é interrompida pela resposta de outro aluno)

Al7: Avaliação.

Profª: Avaliação. Só que uma vez a gente usava o nome de prova, agora a gente usa avaliação, teste avaliativo, trabalho avaliativo...é a mesma coisa. Só que prova a gente não usa aqui na escola, tá. (Agora, dirige-se para toda a turma) Vou contar até três. Uuuummmm, dois, três. Tu vais pro lugar agora (olhando para uma aluna). A Júlia ia falar uma coisa importante pra nós. Além do mais, vocês lembram que ela tem o livro “Etiqueta na Prática”? Lembram? Pode continuar o que tu estava falando.

Al5: É que tem etiqueta da roupa que indica como cuidar dela e a etiqueta que tamo falando, que é ser companheiros é ser bem educados.

Profª: Certo. Então a etiqueta pode ter dois significados: um significado...(pequena parada) etiqueta da roupa e o outro significado, etiqueta.....

Al4 e 5: De educação.

Profª: Vocês lembram que no sábado nós vimos regras de cortesia, como que

é uma pessoa cortês. Quem lembra? Quem lembra disso?

Al1: Cortesia....simpática, amiga.

Al2: Educada, diz outra aluna

Profª: Tudo isso é ser cortês, fala a profe. Então hoje nós vamos trabalhar (uma pequena pausa). Eu vou fazer assim, oh, eu vou colocar aqui no quadro uma letrinha pra fila do Dani, a letra “A” pra quem estiver aqui no meio a letra “B” e pra quem estiver na esquerda a letra “C” . Vamos ver quem consegue ganhar a estrelinha? Eu vou colocar agora a estrelinha. (as crianças começam a se ajeitar)

- A fila “A” já ganhou a estrelinha. A fila “B” acho que precisa se comportar mais. A fila “C” também. A professora aguarda um pouco até as crianças se acomodarem. Vamos continuar.... A gente vai trabalhar hoje sobre as palavrinhas mágicas.

Al8: Por favor, pelo amor de Deus e obrigado.

Profª: Quais são as palavrinhas mágicas?

Al8: Por favor (com voz cada vez mais alta), pelo amor de Deus e obrigado, .

Profª: Sabe, (a profe, é interrompida por outro aluno)

Al9: Eu sei: obrigado, por favor, educado.

Profª: Yuri, tu pode falar mais baixinho? Gabi, pode falar(indicando a menina que estava com o braço erguido)

Al2: Por favor, obrigada e com licença.

Al10: Desculpe!

Profª: Desculpe, é a outra palavrinha mágica.

Al11: Com licença!

Profª: Com licença, certo!!! Agora eu quero saber o que que as palavrinhas mágicaspor que que as palavrinhas mágicas recebem este nome. Meninas, lá atrás, por que que as palavrinhas mágicas.....(a professora é interrompida com a resposta imediata delas)

Al12 e13 : Obrigada, é uma forma mais bonita de se dizer.

Profª: E por que que elas são mágicas? (Os alunos conversama professora continua a falar) Eu vou repetir a pergunta. Eu vou repetir a pergunta, por que que as palavrinhas essas palavrinhas são chamadas de palavrinhas mágicas? Ninguém tá pensando?Pensando...pensando....pensando...todo

mundo! Por que que as palavrinhas são chamadas de palavrinhas mágicas?

Al4: Por que elas são mágicas.

Profª: O que que acontece quando a gente fala estas palavras?

Al1: Com essas palavras a pessoa fica contigo, e ela não fica assim oh,(a criança faz uma expressão facial de emburrado em substituição à palavra).

Profª: Atenção!!! Se eu usar palavrinhas mágicas por exemplo, agora, por favor, Marina e Bruna, prestem atenção...

Al1: A outra pessoa também vai dizer palavrinhas mágicas.

Profª: A pessoa vai retribuir a gente, vai ser legal com a gente, por isso que são palavras de mágicas, por que elas funcionam rápido. Alguém tem outra idéia do que são palavrinhas mágicas? Por que Bruna? Pensa.... as crianças conversam (3 meninas, voluntariamente retiram o dicionário da mochila e passam a procurar uma palavra)

O aluno 1 volta a contribuir:

Al1: É uma forma educada de se falar.

Profª: Sim.

Neste instante as três alunas (al4,al5,al6) dirigem-se à professora com o dicionário aberto e outras duas colegas dizem:

Al14: Nós também queremos procurar e ler.

Profª: Vocês duas vão sentar, tá? Elas que procuraram e vão ler. Elas procuraram agora. (as três meninas começam a leitura)

Al4, 5 e 6: Etiqueta: Um conjunto de cerimônias usadas no trato de pessoas. Rótulo posto sobre algo para designar o que é ou o que contém.

Profª: Certo. Ali apareceram dois significados.....vocês viram que ali no dicionário (a professora interrompe a fala para acomodar o Al1, que se encontra muito agitado). A Gabi é a líder, né? Vocês vão receber uma folha ...

Al1: Eu quero o primeiro.

Profª: Vocês vão receber uma folha que fala “Palavrinhas Mágicas”. Diz assim, oh (a professora inicia a explicação da ficha de trabalho): “Ao dizê-las, a gente pode ver uma pessoa com cara muito séria passar a sorrir e nos tratar muito bem.” Por que que a pessoa pode estar séria e se a gente usa a palavrinha obrigado, com licença, ela pode sorrir pra gente?

Al4: Por que a gente vai ter educação.

Profª: A gente vai ser educado, cortês, vai demonstrar que tem o quê?

AI6: Delicadeza.

Profª: Delicadeza, educação etc...

AI5: Etiqueta.

Profª: Etiqueta... ótimo. Aí vocês vão completar, tem um menino e uma menina conversando(ergue a ficha e mostra).Psssiuu.....Yuri já tá ficando demais, sabia? Vocês vão completar com a fala da menina e do menino nos balões usando as palavrinhas mágicas, certo? Então a Gabi e o Léo vão distribuir pra vocês. A Gabi começa aqui na Mariana e o Léo começa aqui no Dani.

Ao entregar para AI4, AI5 fica em frente como que aguardando algo e diz:

AI5: Diz a palavrinha mágica Mariana!

AI4: Obrigada!

A professora ao perceber, fala para toda a turma.

Profª: Usem a palavrinha mágica, agora quando os colegas entregam a ficha.

As crianças vão recebendo e dizendo “obrigado”.

Profª: Quem já começou a fazer, parabéns! Leiam em cima, aquela frase que diz assim: Palavrinhas Mágicas. Vocês vão ter que usar na fala do balão, palavrinhas mágicas. Imaginem esta situação.

As crianças devagar vão se acomodando e começam, silenciosamente, a realizar a tarefa. A turma assume uma atitude de concentração, difícil de ter conseguido até então, e realizam a tarefa.

O olhar observador....mais um dia com a professora “P2”.

As crianças estão disposta em filas uma atrás da outra. Após a oração a professora inicia dizendo:

Profª: Agora todo mundo vai pegar o caderno de aula.....o caderno de aula. Esta fila aqui deixa eu ver quem já pegou o caderno... Guto parabéns, a Cris, também.... Desta fila quase todo mundo pegou o caderno... Esta aqui também... Todo mundo começando com a profe oh, a profe pegou o giz e vai escrever no quadro. Eu vou colocar a margem aqui no quadro. Agora só o barulhinho do lápis é que a gente vai ouvir. A gente pode colocar o dia em

romano?

Als: Nããã.

Profª: Em o quê?

Als: Ordinal.

Profª: Ordinal? Normal?

Al1,2 e 3: Não.....

Profª: Então tá. (continua escrevendo no quadro) Dia.....que dia foi ontem?

Al1: Vinte e oito.

Profª: Vinte e oito. Então hoje vai ser....

Als: Vinte e nove.

Profª: Vamos traçar bem os número, bem bonitos, em cima da linha. (Continua escrevendo ao quadro) Dia vinte e nove de de quê?

Al4: Agosto.

Profª: Agosto. De dois mil e um, quarta-feira. Eu vou passar agora pra ver quem é que tá fazendo uma letrinha bem legal.

A professora passa entre as classe observando a letra das crianças.

Profª: Que bonita tua letra, Mariana!

Continua a olhar mais alguns cadernos.

Profª: Quem já escreveu o dia vai pegar a régua, o lápis colorido..... todos pegando a régua na mão prá sublinhar. A profe vai pegar a régua bem grande pra sublinhar. Guto...Gustavo....Gustavo....Gustavo....(vai até o lugar do Gustavo e conversa baixinho a fim de que ele a acompanhe). Eu vou pegar o giz colorido pra sublinhar....o traço bem reto....prá não ficar aquelas coisas que não ficam legais no caderno (pequena pausa)..... No caderno de vocês fica mais fácil fazer o traço porque tem a linha também pra gente se orientar. Depois disso, todos vocês vão olhar lá pro caderno e eu vou colocar uma flechinha assim, (desenha ao quadro a flechinha colorida) quer dizer que a gente vai pular uma linha. Contando....uma linha em branco.

As crianças executam em seus cadernos a proposta da professora. Ela circula entre eles.

Profª: Lembrem...pulando a linha depois da data pra ficar bem organizado o caderno.

Olha o caderno de um aluno e diz:

Profª: Bem bonito!

Continua movimentando-se pela sala de aula. Retorna ao quadro para iniciar a organização da rotina do dia que também é registrada, pelas crianças, em seus respectivos cadernos.

Profª: A gente vai anotar aqui...como é que a gente chama aquele momento do hino?

Al 5: Momento de Cidadania.

Profª: Certo. Então vocês deixem um dedinho (espaço para o parágrafo), mais ou menos na direção lá do dia a gente vai colocar: “Momento” (a professora fala pausado enquanto escreve). A professora volta-se para a classe e comenta: Lembrem que antes de..... a gente usa “m” antes de que letra?

Als 5,e 6: “p” e “b”.

Profª: “p” e “b”, repete a professora, continuando com a explicação: - Aqui a gente tem a letra “t”, nós vamos usar “ene” (ressalta esta letra com giz cor-de-rosa). Cidadania, com “c”(fala enquanto escreve a palavra, complementando “momento” salientando **ci** com giz cor-de-rosa). Quem já copiou, vai conferir se tem todas as letras certas (olha alguns cadernos, volta ao quadro e continua...). Depois disso pula outra linha (desenha a flecha), dois dedinhos de novo (desenha dois dedinhos). Lembrem... quem não lembra dos dois dedinhos....se não quiser colocar os dois dedinhos lá perto da margem, faz assim, só põe os dedinhos e conta o espaço que tem. Tem que lembrar.

Continuando, prossegue organizando a seqüência do dia.

Profª: A gente, hoje, tem ainda, vamos colocar..

Al4: Aula de teatro.

Profª: Aula de teatro. (a professora escrevendo ao quadro). Pula outra linha (desenha a flecha)

Al7: Eu botei música.

Aula de música, escreve a professora.

Profª: Música é com “s” ou com “z”?

Als: “s”

Profª: “s”(confirma a professora reforçando a letra e o acento com giz cor-de-rosa). Então vamos conferir pra não esquecer.

A professora continua passando por entre as classes, verificando o trabalho das crianças.

Profª: É, tá bem bonito! (diz para um aluno)

Dirige a fala a toda classe informando:

Profª: Estou vendo uns cadernos bem bonitos, bem caprichados....

Al8: O meu tá caprichado.

Profª: Tá bonito o teu caderno....tá caprichando!....

A professora volta para o quadro e continua:

Profª: Depois disso a gente vai passar um outro traaaaçoóóó... (pega a régua grande e passa o traço no quadro).

Al8: Eu já passei.

Profª: Tá. Quem já passou, então, descansa um pouco. A professora vai dar uma voltinha na sala e quando eu voltar eu vou precisar apagar o quadro, então todo o mundo.....acompanhando.

Olha alguns cadernos. Pára numa classe e diz:

Profª: Bem legal teu caderno! O pontinho no i, oh, aqui....aqui....aqui....aqui....(a professora vai colocando os pontinhos). Põe este....

Retorna à frente da sala e pergunta:

Profª: Dá pra professora apagar?

Als: Siiiiimm, dizem as crianças.

A professora apaga o quadro e em seguida fala a todos:

Profª: Antes eu quero que todo mundo olhe pra cá. – Eduardo.....olha pra frente.....isso.... Vamos ver a fila que tá olhando já pra cá, pra profe, aqui na frente..... (espera um pouco) Quem estiver mexendo no material, agora vai deixar o material descansando um pouquinho. Quem consegue fazer isso? Um desafio, hem....

Al9: Que desafio?

Profª: Deixar o material.....

Al10: Me dá um real, se eu conseguí?

Profª: Não. Não vou te dar um real, vou te dar um elogio. E, então?

Al10: Eu prefiro um real.

Profª: Quem quiser,...olhando pra cá. Lá na fila da Débora, deixa eu ver quem já tá olhando pra cá. Ahhhh.....!!!!!!todo mundo. A fila do Yuru.....todos! A fila

do Marcelo.....todos! Só falta o Guto sentar pra eu poder enxergar a fila. E a fila da Bruna.....a Bruna vai guardar o gibi, agora,.....ligeiro....(fala a professora baixinho dirigindo-se à menina).

Faz uma pequena pausa e continua:

Profª: Vocês lembram de sábado, e ontem a gente recordou ainda, nós trabalhamos com a etiqueta na prática, que a Júlia tem o livro? Lembram? E ontem a gente trabalhou mais um pouquinho sobre aquele texto. Quem poderia ajudar a recordar..... vamos rebubinar que nem uma fita....se vai voltar pro dia de ontem e vai lembrar do que aconteceu no finalzinho da aula. Tentando....todo mundo!

A professora aguarda um pouco e diz:

Profª: Nós vamos combinar o seguinte: quem quiser falar, vai levantar o braço e os demais colegas vão fazer o quê? Ou...

AI5: vir.

Profª: Ouvir, (retoma a professora a palavra na íntegra) e fazer silêncio. É muito importante a gente ouvir o que o colega tá falando, porque se eu tiver falando e no momento alguém tiver conversando, tem que se colocar no lugar do colega, também...ele não vai gostar. Então eu não vou fazer o que eu não gostaria que fizessem comigo. Lembrem no sábado o que tinha lá naquele balãozinho: “não faça comi....não faça com os outros o que não quero...

AI5: que façam comigo

Profª: É....comigo A gente não pode fazer o que a gente não gostaria que os outros fizessem com a gente, para os outros, certo? Quem lembra ontem, o que a gente trabalhou...(neste momento várias crianças erguem a mão) Eu não fiz a pergunta ainda. (A professora retoma a pergunta com voz bem baixa) Quem lembra ontem, do que que a gente trabalhou no final da aula.

AI6: Não sei.

Profª: No final da aula, quem lembra?

AI7: A gente trabalhou sobre aquela ficha que é as palavrinhas mágicas, de como pode falar.

Profª: Certo! Ela lembrou muito bem do que a gente fez ontem. Ela assim deu uma geral do que a gente fez ontem. Agora, prestando atenção... quem tem régua na mão, borracha, vai guardar.....vou ficar esperando. Isso...guardando

lá no estojo!.... Outro colega poderia ajudar a Bruna a recordar o que a gente fez ontem?

AI8: No fim da aula?

Profª: É....foi no final da aula. Ninguém lembra? Quem não lembra então vamos procurar lá na ficha de ontem...

AI2: A gente respondeu as perguntas, ah.. que era: “Você acha que o uso dessas palavras pode facilitar sua vida? Por quê? “

Profª: Quem acha que usando essas palavrinhas mágicas a gente vai facilitar a vida.....Só a Bruna? (só ela ergueu o braço)

AI4: Sim. Só a Bruna acha que a gente tem....

AI9: Só.

Profª: Será?... Tem mais gente?... Por que Bruna que facilita a vida da gente?

AI 4: Por causa que tem assim....tem que ter respeito.....

Profª: Ceeeerto!

AI4: E que a gente é educado com os outros.

Profª: Também.

AI2: Dá pra mim lê?

Profª: O que que tu colocou?

AI2: Por que as pessoas vão gostar desta atitude com...ah....como a gente faz.

Profª: Por que elas vão gostar de uma atitude assim, por quê?

AI8: Porque é uma atitude educada.

AI2: Porque é uma atitude

AI9: Legal.

AI11: Educada.

Profª: Legal, educada, certo! Isso faz com que as pessoas fiquem felizes com a gente. Então agora eu gostaria que o Gustavo tivesse uma atitude legal e prestasse atenção também.....O que mais que vocês lembram que a gente falou nas palavrinhas mágicas.....quais são as palavrinhas mágicas.

AI1: Obrigado, por favor, com licença....

Profª: Que mais?

AI1: De nada.

Profª: E quando a gente bate em alguém, sem querer, o que que a gente diz?

AI1: Desculpa!

Profª: Desculpa, certo!!!! Muito bem! E, por que elas são chamadas de palavrinhas mágicas?

Al 12: Porque elas funcionam rápido.

Profª: Porque elas funcionam rápido. Elas dão resultado rápido. Então agora a gente vai responder mais umas perguntinhas sobre etiqueta na prática.

Als: Haaaaaaaa! Nãaaaaooo...(falam com tom de quem não está com vontade de enfrentar a proposta)

Profª: Vocês não acham importante a gente aprender e ver mais coisas sobre.....

Als: Nãaaaaoooooooo.....

Profª: Não?

Als: Nãaaaaoooooooo (confirmam os alunos)

Al3 e 4: Sim.

Profª: Sim ou não?

Als: Naaaãoooo.... (pausa) Siiimmm....Sim...Não...Não....

Al7: A gente já aprendeu!

Profª: Já aprenderam, mas será que não é interessante aprender mais?

Als: Nãaaaao.

Als 1,4 e 8: De novo, de novo, de novo.

Profª: Tá bom. Tá no caderno de vocês, todo mundo pegando o lápis na mão... quem tinha guardado o caderno vai pegá... nós vamo escrever.

Als 1,4 e8: Yeeeeesssss! (falam vibrando com a proposta)

Al 9 e 11: hiiiiiiii, droga! Droga!....Droga!(falam baixinho)

A professora percebe que Al12 articula-se, corporalmente, para enxergar melhor no quadro. Dirige-se a ela e desloca a classe mais para o centro, de forma que a menina possa ter acesso confortável ao quadro-verde. Retorna na parte frontal da sala e fala:

Profª: Vocês passaram um traço, certo? Depois daquele traço deixem uma linha em branco (desenha a flecha). Vocês sabem que a flechinha significa uma linha em branco.

Al 9: Mas sim profe, a gente tem que pular uma linha ?

Profª: É isso aí, tem que pular uma linha lá no caderno..... Lá pertinho da margem vocês coloquem número 1.....número 1 (a professora faz ao quadro).

Todos vocês já colocaram o número 1 lá no caderno?

Als: Siiiiimmm.

Profª: Então, tá. Então eu posso continuar . Letra maiúscula por que,.... agora a gente vai fazer letra maiúscula?

AI2: Porque é início de uma pergunta.

AI12: É o começo de uma frase.

Profª: O começo de uma frase.

AI7: Profe espera só um minutinho.

Profª: Sim.

AI13: Só um minutinho.

AI14: Só um minutinho.

AI5: Pronto!!!

A professora inicia a escrita do título ao quadro :“Registrando conclusões”.

Profª: Erre(R), erre grande, erre maiúsculo...

AI13: Espera profe!

A professora aguarda um pouquinho e começa:

Profª: “Registrando...” tem uma letrinha aqui que pode confundir um pouquinho a gente, que é o “gê”. Então todo mundo confere aqui no quadro e olham lá no caderno. Pode confundi com que letra, Marina?

AI2: “Jota”.

Profª: “Jota”. Mas em “registrando “a gente escreve com “gê”.

A professora continua a escrever o título no quadro, falando em voz alta, para toda a turma, o que está escrevendo: “Registrando” con-....”conclusões”. Ao terminar questiona:

Profª: Que que é uma conclusão?

AI11: É idéia.

Profª: São idéias do quê? Conclusão... dá idéia do quê? Uma idéia de qualquer coisa? Eu digo que agora a gente vai concluir o trabalho. Concluir o trabalho é fazer o quê?

AI6: É corrigir.

Profª: É corrigir?

Als: Não.

Profª: É começar.... será que é terminar o trabalho, é fazê o quê?

Al6: Preenchê.

Profª: Preencher?...Preencher..., mas o começo de um trabalho final...

Al1: Eu sei. O título.

Al6: Eu sei. Preenchê os nomes e as datas ...

Profª: O que que é uma conclusão?

Als: É pensar....

Al11: Conclusão é um registro.

Profª: É pensar.....mas pensar no quê?

Al6: É uma idéia.....(diz entusiasticamente)

Profª: É uma idéia inicial, é uma idéia que eu já conheço alguma coisa desse assunto ou não.... Será?

Als: Siimmmm....

Al4 e 7: Sim. Sim.

Profª: Que eu já conheço alguma coisa do assunto. A gente ia trabalhar mais sobre etiqueta e vai concluir coisas, por isso que quem falou que estava cansada a gente já vai concluir algumas coisas....que a gente já estudou.

A professora vira para o quadro, pega a régua e diz enquanto sublinha:

Profª: A gente vai sublinhar agora, bem bonito.....

Al4: Profe....profe, eu achei conclusão! (a aluna procurou a palavra, espontaneamente, no dicionário)

Profª: Ahhhhhhhh! Que gente legal que procura no dicionário! Parabéns! Pode ler pros teus colegas e todo mundo vai ouvir, afinal ela teve a iniciativa de procurar no dicionário. Oh! O Dudu também, parabéns.

Al4: “ Acabamento”, “término”.(lê a aluna)

Profª: Término. Vocês viram que conclusão, como a Bruna leu, indica alguma coisa que vai acontecer o quê?

Al6: Término.

Profª: Um término.Uma finalização. Então a gente já tá indo pra reta final desse trabalho. Não quer dizer que a gente vai esquecer dessas coisas. A gente vai continuar vendo...mas agora a gente vai concluir certas idéias, certo? Oh, eu já coloquei a flechinha aqui, linha em branco, depois o título “Etiqueta na prática” (Ao escrever o título a professora destaca com giz colorido as aspas

e o acento).

A professora olha alguns cadernos, acompanhando a escrita que os alunos fazem. Retorna ao quadro e dá continuidade:

Prof^a: Lá pertinho da margem, letra “a”..... quem não tem a margem, a Mariana disse que tem cadernos que não têm margem...então a gente imagina a margem. Já colocaram a letra “a”?

Als: Sim.

AI7: Há um minuto.

Prof^a: Preparem-se por que a gente vai usar letra...maiúscula... ou... minúscula agora?

Als: Maiúscula.

Prof^a: Maiúscula, certo! Nós vamos colocar estes dois sinaizinhos aqui...quem sabe o nome deles?

AI4: Éééééé....parênteses.

AI5: É..... entre aspas.

Prof^a: Aspas, certo! Entre aspas, a gente vai colocar o nome do livro de onde forma retiradas aquelas idéias. Qual é o nome do livro?

Als: Etiqueta na Prática.

Prof^a: Etiqueta na Prática. Então, letra maiúscula..., Etiqueta (escreve ao quadro após ter falado a palavra) na Prática. Prática (a professora dá ênfase com a voz para a primeira sílaba), por que que o pedacinho “prá” é mais forte?

AI10: Porque tem acento.

Prof^a: Porque tem acento, certo! Etiqueta na Prática, agora fechar aspas.... por que estas palavras “Etiqueta na Prática” vão entre aspas?

AI5: Porque é o título.

AI12: Porque é o nome de um livro.

Prof^a: É um nome de um livro. E precisa ser anunciado, destacado..... certo.?

Em seguida, a professora começa a fazer o registro ao quadro, enquanto vai falando (pausadamente): Etiqueta na Prática é... um.... livro....escrito....

AI4: Por Célia Ribeiro (complementa uma criança, dando continuidade ao texto iniciado pela professora)

Prof^a: A autora é Célia Ribeiro, mas a gente não vai colocar o nome do autor. Continua a escrever o texto:”para...”

Al12: Para saber ser educado.

Profª: Para crianças..... ou.... adultos.....(escreve e fala a professora) No final de uma pergunta se usa que ponto?

Als: Interrogação.

Profª: Interrogação, certo! Gustavo, lê a pergunta pra nós.

Al7: Etiqueta na Prática é um livro escrito para crianças ou a...a...adultos(adultos, ajudam a ler vários colegas).

Profª: Gustavo vamos ler assim...com mais... é uma pergunta, né? Guto tu vai repetir assim,....a gente procura dar uma..... quem que gostaria de ler?

Als: Eu...eueu....

Profª: Pode ler (indica com a cabeça para um aluno)

Al11: Etiqueta na Prática é um livro escrito para crianças ou adultos?

Profª: Certo! No final tem o ponto de interrogação. Então a gente tá fazendo uma pergunta. A gente precisa ler perguntando. Agora todo o mundo vai pensar no que a gente viu naquele trabalho que a gente fez sábado e ontem. Pensando!....Será que....ninguém vai falar agora, só pensar!....Será que este livro a Célia Ribeiro escreveu pra crianças ler ou pra adultos?

Als:Pros dois.

Profª: Não era pra pensar?

Als: Era.

Profª: Era, né. Já que aqui ninguém é “Maria vai com as outras”, ninguém vai copiar a idéia dos colegas, todo mundo vai pensá por si...vai dar a sua opinião. Não é por que meu colega acha que é pra adulto e criança que eu vou colocar igual.

Al11: Eu acho que é sério.....eu acho!

Profª: Mas então Cláudio, é o que tu acha...

A professora caminha entre as classes para acompanhar as respostas dos alunos. Ao chegar em uma das classes fala:

Profª: Só que é assim oh, a Marina disse não tem “por que”, ali na pergunta. Mas quando vocês forem escrever se é pra crianças ou pra adultos, vocês podem já colocar por que que vocês acham que é para crianças ou por que que é pros dois, ou só pra adultos.

A professora continua olhando. Diz para um menino:

Profª: Acho que tu tens que completar mais.

Continua percorrendo a sala e diz:

Profª: Acho que quem tá conversando vai tirar a concentração dos colegas!

AI13: Profe, oh! Na resposta a gente também tem que colocá aspas?

Profª: Se tu colocar o nome do livro, sim.

Continua circulando pela sala. Ao chegar na classe de uma aluna, vendo que a mesma ainda não tinha respondido a questão, fala:

Profª: Bruna o que tu entendeu desta pergunta?

AI4: Que é um livro escrito pra crianças ou adultos (começa a registrar a resposta)

AI14: Profe, eu já disse por que.

Profª: Sim, é bem importante completar.

Profª: Bruna, tu acha que este livro, Etiqueta na Prática, foi escrito pra crianças, pra adultos ou pros dois...

AI4: Pros dois.

Profª: Tu acha que é pros dois? Por que que é pros dois?

AI4: Ah, pra eles praticarem.

Profª: Então tu vai escrever isso, tu vai dizer mais alguma coisa.(continua olhando outros cadernos) Legal a tua resposta, Dudu. Bem legal! Só faltou uma coisinha....um segredinho (e aponta um acento que faltou em uma palavra).

Transcrição das observações realizadas na sala de aula da Professora "P3".

Turma: 3ª série do Ensino Fundamental

Período das observações: agosto a dezembro de 2001

Legenda: AI1,AI2,AI3...: Diferentes Alunos AIs: alunos

Profª: Professora

Obs: Os nomes das crianças dos anexos referentes às observações da sala de aula, são fictícios.

Observação na sala de aula da Professora "P3".

As crianças vão chegando do recreio e, espontaneamente, vão tomando seus lugares. As classes estão dispostas em filas.

A professora, posicionada na frente do quadro e de frente para toda a turma, em pé, ocupando o espaço central.

Prof^a: Turma, atenção... Guilherme, tu pode virar pra frente!.... Gui, pode virar pra frente? Vocês vão escutá a profe, agora, um minutinho, que eu vô explicar pra vocês e lembrar vocês da aula de informática, né. A profe gostaria de lembrar pra vocês,.... ahhhhh,,,,, o que que a gente vai fazer lá na aula de informática. Po que será que nós voltamos a ir uma aula por mês lá no laboratório de informática da UCS?

Al1: É pra poder pesquisar na Internet, fala uma aluna.

Prof^a: Pra gente podê utilizar o quê?

Als: Internet.

Prof^a: Internet. Então, um dos objetivos da nossa aula hoje é a gente utilizar a Internet, certo? Qual é o projeto que a gente está trabalhando?

Als: Lixo.

Prof^a: Lixo. Então um dos temas que vocês vão pesquisá é o lixo, tá? Podem pesquisar....fica assim oh... livre. Cada um pode pesquisá o assunto que achar interessante. Só assim, oh,....vai ter que levar um bloco pra rascunho e um lápis. Lembrando das normas que estão escritas lá atrás pra aula de informática:

Não será permitido:

- 1- usar borracha – então não pode levar borracha.
- 2- Arrastar as cadeiras – também não pode, certo?
- 3- Mexer nos equipamentos – também não pode.

Outra coisa, gente. Na pesquisa que vocês pegarem, a profe Adri tem os saites pra vocês pesquisarem, certo? Na pesquisa, vocês vão procurar.... em duplas, vão ler direitinho aquilo que interessar pra vocês e aquilo que não interessa que não é aquilo que tu quer, tu não vai pesquisar. Assim oh, o que interessar pra vocês, vocês vão anotar no bloco de rascunho. As frases que vocês acharem mais importantes, tá....aquelas que julgarem que pra vocês tem importância...aí vocês anotam num bloco de rascunho, voltam pra sala de aula e a gente continua na outra aula de informática aqui na escola, ocupando aquelas frases que vocês copiaram.

Um aluno levanta mão para falar.

Profª: Fala Fábi.

Al1: Eu não tenho rascunho.

Profª: Leva outro caderno que tu tiver ou folhas que tu tiver.. Alguém tem alguma pergunta sobre a aula de informática?

Als: Nãaaooo.

Profª: Vamo retomar: o trabalho é em grupo ou individual?

Als: Em grupo.

Profª: Em grupo. Grupos de quantos?

Al2 e 3: Dois.

Profª: Dois. Outra coisa importante, qual é o tema que nós vamos pesquisar?

Als: Bichos.

Profª: Bichos. Outra coisa: a gente

Al4: Só uma coisa (interrompe um aluno) a gente vai tê que ficar em três.

Profª: Só um pouquinho Grégui. Um grupo vai ter que ficar num trio, né? Então a gente vai verificar lá como é que fica melhor, certo? Outra coisa, gente, ahhhhh, eu vou produzir aquilo que eu quero ou eu vou pesquisar e depois anotar?

Als: Pesquisar.

Profª: Vai pesquisar e depois vai anotá no bloco de rascunho, né? O bloco de rascunho vocês vão guardar e terça-feira que vem a gente ocupa de novo na aula de informática, certo? Alguma pergunta sobre a aula de informática, Gui?
O aluno acena negativamente com a cabeça.

Profª: Agora vamos voltar no caderno de sala de aula praquilo que a gente estava falando?

Enquanto as crianças batem papo baixinho entre elas a Carol fala para a professora:

Al5: Por que tu não faz cada grupo?

Profª: Vamo pensá, né Carol? Tomo mundo pegou o caderno de aula?

As crianças que ainda não estavam com o caderno sobre a classe o fazem rapidamente e a profe volta a questionar:

Profª: Todo mundo pegou o caderno de aula? Guilherme.....agora tu vai pegá.....Todo mundo terminou a atividade que eu tinha proposto antes do recreio?

Als: Sim, respondem os alunos.

Profª: Então vamos retomar. Qual era o título da nossa ficha?

Als: Todas as pessoas devem ser respeitadas.

Profª: Vocês tinham me falado que isso era importante. Que todas as pessoas deviam ser respeitadas, né? Daí vocês tinham que criar o quê? Um diálogo entre quem?

Als: A mulher .

Profª: A mulher e o menino. Vocês disseram que a mulher poderia ser a empregada....., poderia ser a mãe. E o menino poderia ser o filho ou um conhecido, certo? Então vamos ver, um critério que tinha que utilizar...

AI 6: Por favor.

AI4: Muito obrigado.

AI2 e 4: Com licença

Profª: Tá. Tem que ser palavras mágicas. Agora vocês tem que me dar uma explicação. Por que será que por favor a gente diz que é uma palavra mágica?

AI4: É que nem uma coisa que a pessoa quer te pedir.

AI7: Se eu não peço por favor, meu pai não faz.

Profª: Olha aí Renata e tu utiliza por favor? Só com o pai ou com as outras pessoas também, Renata?

AI7: Com todas as pessoas.

Profª: Muito bem. É isso aí.

AI8: Por favor é como se pedisse para fazer um favor. Por favor, mãe, faça um negócio para mim. A mãe também sempre pede por favor.

Profª: Legal.

AI8: A minha irmã que é mais nova que eu diz: “pesta”(empresta) e depois ela devolve e diz – “bigada”(obrigada).

AI9: Quando eu peço uma coisa pro meu pai eu digo: Pai pega uma coisa pra mim. Ele responde: - O quê? Eu digo: Por favor.

Profª: Então assim,...vocês tinham que elaborar um diálogo. O que é um diálogo? Uma....

AI8: Conversa.

Profª: Conversa entre os dois, né? Vamo vê.... quem gostaria de ler o que escreveu? Ou uma parte como quiserem,....e os outros colegas vão ouvir bem

direitinho pra ver as palavras mágicas que o colega usou....se utilizou as palavras mágicas, certo? Se tem alguma coisa que o colega poderia mudá ou eu poderia mudar no meu diálogo. Tá certo? Paula tô tão curiosa pra ouvir o teu. Leia! (neste momento dá-se início à correção da tarefa apresentada em ficha fotocopiada)

AI10: Mamãe, por favor, faz um bolo para levar no colégio? - Obrigada.

Prof^a: Vamos ver duas palavras mágicas que ela utilizou. Quais?

Als: Por favor e obrigada.

Prof^a: Por favor, ela utilizou quando?

AI3: Pra pedir

Prof^a: E obrigada?

AI11: Para agradecer.

Prof^a: Isso, agradeceu a pessoa que tinha feito, complementa a profe. Tu, Júnior, leia!

AI12: Por favor você pode me ajudar, mamãe? - Mas é claro que posso te ajudar filho! - Obrigada! -De nada.

Prof^a: Oh, o Júnior também utilizou por favor e obrigada, né Júnior? Tu, Renata, vamo vê.

AI7: Obrigada por fazer comida para mim, mamãe. – Não tem de que, filha.

Prof^a: Olha que legal o que a Renata escreveu! Ela disse, oh, obrigada, por favor...o que, Renata? Ela agradeceu...o filho agradeceu a mãe por ter feito a comida. Vocês agradecem a mãe de vocês pela comida que faz, ou a empregada?

AI8: Às vezes.

Estas últimas falas sugerem comentários por parte das crianças que passam a falar todas juntas, não sendo possível captar as falas nitidamente. Passados alguns segundos, a profe retoma:

Prof^a: Bruna! Vamo vê! Lê mais alto, se não lá atrás não ouvem, Bruna.

AI13: Mãe, posso lhe ajudar a secar a louça? -Sim, mas cuidado para não quebrar. – Muito obrigada. – De nada.

Prof^a: Então, qual foi a palavra mágica?

Als: Muito obrigada e de nada, respondem alguns alunos.

Prof^a: Muito obrigado, né, Gui! Gregui, o teu.

AI4:Mãe posso.....(o menino lê rapidamente e com pouco volume de voz, não permitindo a compreensão clara do que está sendo lido) - É claro! -Obrigado!

Profª: Grégui, vamo vê...deixa a profe entender direitinho: Ele pediu se podia ajudar a lavar a louça?

AI4: Deixa eu lê de novo. – Mãe posso fazê, também? - É claro, só com cuidado! - Obrigado! - De nada.

Profª: Ah, legal. Entendi, agora Grégui. Então, todo mundo conseguiu colocar as palavrinhas mágicas?

Als:Siiimmm!

Profª: Sim. As mais utilizadas foram o quê?

Als: Por favor, obrigada.

Profª: Por favor e obrigada, né? Agora, aqui do ladinho (apontando para a folha da atividade que estavam corrigindo) tem uma pergunta bem legal pra vocês, oh!!! Querem ver? - Você costuma tratar bem os funcionários da sua escola, da sua casa, ou qualquer outra pessoa que preste serviços? O que é prestar um serviço?

AI8: É fazer um serviço! É limpar a casa!

As crianças começam a falar umas com as outras, ao mesmo tempo, não se entendendo o que todas querem dizer. A professora deixa alguns segundos e retoma dizendo :

Profª: Vamo voltá ao que a gente estava falando, né Camila? (convidando para que esta menina participe)

AI10: Sim.

Profª: O que é uma pessoa que presta um serviço pra gente, o que que é isso?

AI15: Que fazem alguma coisa.

AI7: É a empregada!

Profª: Ela faz um serviço pra ti, é isso aí, Renata! Então vamos retomar a nossa pergunta: Você costuma tratar bem, os funcionários da escola... Vamos pensar nas pessoas que trabalham aqui na escola, vamos pensar nas pessoas que trabalham aqui. Quem trabalha aqui que presta serviço.....

Als: O seu Ivo.

Profª: O seu Ivo. O que que.....calma!....Um por vez! , diz a profe a todos que querem falar ao mesmo tempo. O seu Ivo. O que que o seu Ivo faz aqui na

escola por nós?

AI4: Ele planta...ele cuida!...

Prof^a: Planta as árvores. O que mais?

AI16: Constrói.

Prof^a: Constrói. Uma coisa bem importante que ele faz pra gente....

AI12: Arruma os brinquedos.

Prof^a: Ajuda, arruma os brinquedos né. Aqui na sala de aula vocês sabem o que que ele faz? Quando todo mundo tá de férias, em janeiro, o seu Ivo tá trabalhando. Daí, por exemplo, este ano ele arrumô o quadro....não tava assim, tava mais baixinho.....ele colocou o espelho pra lá (apontando o lugar prar onde o espelho foi colocado), colocou o mural pra cá(mostrando o luigar do mural), arruma os cabideiros que são necessários....então, ele faz um monte de coisas que as vezes a gente não percebe.

AI4: Tu sabia que ele é o pai da minha Tata?

Prof^a: Sim, Grégui. Agora, assim oh,....Então O Ivo,....o seu Ivo presta serviços pra gente..... Uma outra pessoa. Vamo vê.... Júnior!

AI11: A Assunta!

Prof^a: A dona Assunta. O que que a dona Assunta faz?

Als: Limpa.

Prof^a: Liiiimpa, confirma a professora. A profe sempre fala na dona.....Grégui! (chamando a atenção do menino ao observar que no chão, ao seu redor, estão pequenos pedaços de papel) eu vou te contar uma coisa: a dona Assunta... depois ela tem que varrer a sala.

AI17:A Ana também, profe.

Prof^a: A Ana também. Vocês lembram quando a gente sai a Ana tá varrendo os corredores, tá limpando os banheiros.....Quem mais...Paula?

AI18: A profe Jane.

Prof^a: A profe Jane, né.... (a professora acena positivamente a cabeça dando uma pequena risadinha)

AI16: A Cláudia.

Prof^a: A profe Cláudia, lá na biblioteca.

AI13: A dire.

Prof^a: A dire.

AI9: Tu....tu (fala apontando para a professora ao que ela acena positivamente com a cabeça)

Als: A Inês.

Profª: A Inêees (repete a professora com um tom de voz que sugere descoberta). O Marcelino.....

AI8: A escola toda.

Profª: A escola toda, né Artur. Agora vamo pensá...lá na casa de vocês tem pessoas que prestam serviços pra vocês?

Als: Sim. A empregada.....a mãe..... a minha irmã (aqui as crianças falam entre elas, todas ao mesmo tempo) e a professora intervém:

Profª: Atenção,... Guilherme, senta direitinho.... Gui....vira pra frente, direitinho. E aqui tem também uma coisa bem importante que tá escrito.....Gréqui(chama baixinho, porém ele não atende)...Gréqui(aumenta um pouco o volume da voz mas, mesmo assim ele continua falando com o colega)...Gregóooooorio! Gregório(fala mais alto e, então, o menino volta ao lugar)... Aqui tem uma outra coisa que está escrito: Qualquer outra pessoa. O que que seria este qualquer outra pessoa...

AI3: Todas as pessoas.

Profª: Todas as pessoas que prestam serviço. Por exemplo assim oh, se eu for num bar, comprar alguma coisa ou num mercado, quem é que está me prestando um serviço?

AI15: O vendedor.

Profª: O vendedor, tá lá me atendendo.

AI17: Os faxineiros que limpam as calçadas.

Profª: Olha alí, oh, os faxineiros que limpam as ruas, né Grégui(diz o nome para o menino que levantou-se do lugar para conversar com suas colegas da esquerda. O mesmo acena positivamente com a cabeça e retorna à sua classe)

AI4: A prefeitura.

Profª: Só que tem muito barulho não tô conseguindo ouvir. Léo, vira pra frente.... Léo... se vocês querem falar vocês tem que ouvir o que os outros falam, se não não adianta!... Tá? As crianças diminuem a conversa e a professora continua: Artur,(dando espaço para o menino falar, pois estava com

a mão erguida) bem rapidinho, Artur, pode ser?

AI8: A empregada.

AI19: O desentupidor.

Profª: Também, se tiver alguma coisa entupida lá na minha casa ele vai prestar um serviço, diz a professora. Grégui! (que está de mão erguida para falar).

AI4:-O pedreiro! A arquiteta!

AI 11: O vereador.

Profª: O vereador presta serviços. Vai ver o que que é possível fazer no município.

AI20: Eletricista.

Profª: Eletricista

AI10: Profe, mas pra falá a verdade eu acho que todas as pessoas ajudam.

Profª: Olhem o que que a colega falô!!!.... Olhem o que que ela falô que eu acho que diz tudo. Todas as pessoas prestam algum serviço pra gente, né?

AI15: O gerente do banco e da Caixa.

Profª: Também prestam serviços, né Pedro! Agora assim, oh..... Gregóoooooio! (chama a professora). Tá, agora....atenção! Guilherme! Vira pra frente. Agora a gente vai procurá lá no caderno, responder esta pergunta : você costuma tratar bem os funcionários da sua escola, da sua casa, ou qualquer outra pessoa que presta serviços ?

AI 11: É só o sim.

Profª: Vamos ver se a nossa resposta já está completa com só o “sim”. Ou o que mais que eu posso responder. Cada um agora vai procurara responder essa pergunta, certo? Pensar em si mesmo, como é que trata as pessoas que trabalham na escola, em casa ou outro lugar.

A professora passa por entre as classes, trocando idéias (não é possível entender o que fala) com algumas alunas que a chamam em seus lugares. Passados poucos minutos...

Profª: Quem terminou vai colar a ficha no caderno, tá? Por que isto nós vamos ter que rever amanhã, certo?

AI2: Profe, a Camila tá escrevendo de caneta. Ela escreveu cinco de caneta.

Profª: Gabi,...tudo bem. Val..., senta e procura fazer a tua atividade, tá?

A professora anda pela sala e pára no lugar do Gregui(que ainda não

realizou a tarefa proposta) .

Prof^a: Gregui, assim, oh, agora tu vai pensá direitinho na pergunta que tá aqui.....Tem alguma dúvida na pergunta que tá aqui?

Al4:Tenho.

Prof^a: Qual?

Al4: O que eu tenho que dizer aqui.

Prof^a: Grégui, olha, como é que tu trata as pessoas que trabalham lá na tua casa. Tem pessoas que trabalham lá na tua casa?

Al4: Tem.

Prof^a: Tem.Quando tu quer perguntá alguma coisa, como é que tu faz? Tu vai lá e tu diz me dá?

Al4: Não eu peço por favor.

Prof^a: Então, isso que tu vai colocar. Tu agradece depois que tu recebe alguma coisa? Tu agradece? (Ele faz menção positiva com a cabeça) Tu tem esse costume sempre? Se tu vai numa loja comprar alguma coisa, tu tem este costume sempre? (continua acenando positivamente com a cabeça). Então tu vai procurá responder esta pergunta, tá? Tá Grégui?

Outra criança vem até a professora e mostra o caderno. A professora olha para o Grégui, que ainda não iniciou a resposta.

Prof^a: Grégui, escuta a profe. Tu tem que procurar pegar o caderno de alguém, olhar direitinho como foi feito e tentar fazer sozinho, tá?

A professora passa por outras classes, olha e depois percebe que o Gregui está conversando com as colegas.

Prof^a: Gregui.... vai chegar as quatro e meio, na hora de ir pra informática, tu não acabou...tu não vem comigo. Tu sabe disso, tu vai respondê e organizá o teu material. Quem respondeu cola a ficha...(pequena pausa) coloca o caderno de aula embaixo da classe, organizadamente, de modo que não caia...(pequena pausa). Gregório!.....Gregório.....(ele fecha o caderno e faz uma ensaio para guardá-lo embaixo da classe) não!... Depois tu vai querer ir pra informática, tu não acabô, tu não vem....

Gregório reabre o caderno e tenta fazer a atividade.

As crianças conversam enquanto vão se organizando.

Prof^a: Turma!Turma! Gregui....senta. (pausa) Gregório!..... Gregório(falando

com tom de voz um pouco mais alto)

AI4: Quê?

Prof^a: Tô falando contigo. Tu respondeu? Posso verificar tua resposta? (a professora fala isto lá da frente) Grégui, traz aqui....(ele leva o caderno e ela olha) Assim como, Grégui... por que que tu colocou “eu faço assim”. Assim como? O que é este assim?

AI4: Eu faço assim. Que nem....eu faço assim com a minha empregada, eu peço por favor e depois (a professora interrompe para perguntar) – Tu trata a tua empregada com jeito?

AI4: Com muito jeito.

Prof^a: Então, tu vai escrever isto no teu caderno, tu vai registrá isto. Atenção para a próxima atividade!... Guilherme!Guilhéeerme!(com voz mais alta) Guilherme(diminuindo o volume da voz).....Quanto mais vocês conversarem ou ficarem de pé e etc...mais a gente vai demorar pra ir pra aula de informática, né Rafa? (que ainda está de pé) Rafa!... sabia que a gente tá perdendo tempo!

AI10: A gente teria aula de informática, e nós tamo perdendo!!!

Prof^a: Todo mundo vai guardar o seu material. Só vai ficar em cima da classe.....(para um pouco) o lápis e o bloco. O restante vai pra mochila. Leonardo, tu ouviu a profe ou não? Qué que eu repita?

AI9: Não.

Prof^a: Não? Natália tu tem refrigerante, tu tem bolacha....(mostrando que ainda não atendeu a ordem para guardar o material)

O olhar observador....mais um dia com a professora “P3”.

A professora, após o recreio, dá continuidade à atividade iniciada antes do intervalo.

Prof^a: Agora assim, vamos continuar nossa atividade que tem só dez minutos ainda, né? Então assim...que que nós vamos fazer: a atividade tem a duração de dez minutos, certo? Não pode passar do tempo. A gente vai levar as classes nos grupos?

Als: Nãaaoooo.

Prof^a: Outra coisa, é só levar o caderno e anotar as atitudes que são

ecológicas ou antiecológicas, não aceitas. Bem importante,... né Ber?(o menino estava conversando com o colega). A gente vai ter que falar bem “bachinho” por que como todo mundo tá em grupo vai dá um baita barulhão daí a gente não vai se entendê, tá? Então assim.... vocês vão se reunir na classe do colega e anotar. Grupos de três!

As crianças imediatamente organizam-se, voluntariamente, em grupos de três. A professora intervém em alguns momentos.

Profª: Põe a cadeira no lugar...(para um aluno), Paula!....(chama outra aluna que ainda não saiu para a formação dos trios).... Todo mundo tem grupo? Pode procurar qualquer colega, é livre! Luan e Léo... um vai para um grupo e o outro vai pro outro, tá? (os dois estavam em dupla). Luan tu tens grupo pra ir? (ele acena positivamente com a cabeça. Levanta-se e vai para um grupo) Artur,...Júnior... vocês se importam se o Léo participar do grupo de vocês?

AI1: Nós já estamos em três.

Profª: Não, mas é que ele ia ficar sozinho, daí vocês fazem em quatro, pode ser? Pode ser?

Os meninos acenam, positivamente, com a cabeça. A professora percorre a sala de aula verificando o andamento do trabalho. Num dos grupos intervém:

Profª: De que modo a gente não polui o solo, Fabi?

AI2- Não cuidar.

Profª: Não cuidar, mais o quê? Como pode poluir mais o solo?

AI2: Lixo.

Profª: E aqueles aterros sanitários, aqueles lixões grandes, Fabi, vai poluir o solo?

AI2: Vai.(acenando positivamente a cabeça)

Profª: Vai, né. Se a gente jogá lixo no chão, vai poluí o solo? (Acena, num sinal afirmativo, com a cabeça) Que mais Fabi que pode poluí o solo, que tu falô... pensa com o teu grupo Natália(dirigindo-se a outra menina que integra este grupo)....que que pode poluir o solo?

AI3: Tanto um lixo seco como um orgânico.

Profª: Também...certo! Que mais Natália, vamos pensar juntas... O que deixa o solo ruim... que não vai nascer mais nada...

AI4: Aaaaasssss fábricas.

Profª: Pode ser as fábricas?

AI3: Sim.

Profª: De que forma as fábricas podem poluir o solo? Quero ver quem vai pensar e encontrar uma resposta bem legal! Quem vai descobrir? Pensem!

AI2: O ar contaminado.

Profª: Será? As fábricas podem poluir o ar, muito bem. Fabi! Por que que pode poluir o ar?

AI4: Por causa da fumaça.

Profª: Por causa da fumaça. E o solo, como podem poluir? Quero ver quem descobre uma resposta!

AI2: Profe....a gente pode ir na biblioteca procurá?

Profª: Vai todo o grupo, então. Tá? Quando tiverem a resposta voltem logo. Peçam ajuda para a Cláudia.

AI5: Profe, olha o Léo!!!! Léo, sai! (em tom de reclamação)

A professora dirige-se a outros grupos tentando verificar o que está acontecendo.

Profª: Deixa eu falar....dá licença, só um pouquinho....olha pra profe. Léo, olha pra profe,...Trabalho em grupo a gente tem que aceitar as idéias dos colegas e respeitar.

A professora continua caminhando pelos grupos

AI6: Não arrancar plantas! (fala em voz alta trabalhando com o seu grupo)

Profª: Grégui fala baixinho se não eles vão copiá tuas idéias. (A professora aproxima-se e fica observando este grupo)

AI6: Não arrancar as matas (fala em tom de voz baixo)

Os participantes deste grupo reclamam com a professora (não é possível captar o real motivo pois os alunos estão falando conjuntamente) e ela, no grupo, auxilia dizendo:

Profª: Léo.... então quem sabe vocês façam um trato no grupo. Cada um vai dar uma idéia ou do antiecológico ou do ecológico. Vamos começar por quem?

AI5: Grégui.

Profª: Grégui, dá tua idéia, vamo vê.

AI6: Antiecológica.

Profª: Antiecológica. Qual é a tua idéia?

Al6: É não queimar.

Profª: Tá, já tem essa.

Al7: Eu sei profe, deixa eu!

Profª: Então o Rafa que já sabe. Rafa, qual é a tua idéia?

Al7: Matar animais.

Profª: Matar animais. É antiecológico ou ecológico?

Al7: Antiecológico.

Profª: É antiecológico, muito bem. Grégui capricha bastante na letra, né?

Leonardo, é tua vez....vamo vê Léo!

Al8: Não derrubar árvores.

Profª: Tá. É antiecológica ou ecológica?

Al8: Antiecológica.

Al6: Nãããooo! É Ecológica. Tunão vê que é não, não, entendeu? Não derrubar árvores. Se fosse derrubá árvores daí era antiecológica. Mas profe, já tem aqui oh, não arrancar as matas.

Profª: Ah! Então já tem. É importante a gente pretar atenção naquilo que o Grégui falô, tá gente? Léo, vamo vê, pensa numa atitude ecológica. Pensa numa atitude ecológica, pra ti... Pensa numa atitude legal que vai deixar a natureza melhor ainda, vai ajudar a natureza...

Al8: Dar água pras plantas.

Profª: Dar água para as.....(pausa)

Al9: Plantas

Profª: Plantas. Muito bem!

Um outro grupo está organizando o seu trabalho e um dos alunos diz:

Al10: Separar o lixo.

Profª: É isso aí, Luan.... Luan, diz pra profe: esta atitude é ecológica ou antiecológica?

Al10: Qual?

Profª: Separá o lixo. Vai beneficiar a natureza ou vai prejudicar ela?

Al10: Beneficiar.

Profª: É isso aí. Por que Luan?

A professora interrompe a aula pois está na hora do recreio.

ANEXO 6

ENTREVISTAS

Professora “P3”

1- Formação do professor

- Ensino Médio: Magistério
- Ensino Superior: Cursando Licenciatura em Matemática – 1º semestre
- Outros Cursos: Curso de Extensão / Pré-Escola- 320h CARVI / UCS
Curso de Italiano /ACIRS – conversação níveis 1 ao 6.

Tempo de Atuação no Magistério

- Público: -
- Particular: 03 anos

Tempo de atuação na série: 02 anos

2- Concepção acerca da aprendizagem

- Como você acha que o aluno pensa e aprende?

Pensa e aprende....digamos que é relativo até, porque depende de aluno para aluno. Alguns alunos precisam mais do concreto, por exemplo. Em matemática ele precisa mais do concreto. Se é um aluno que tem uma compreensão mais fácil, na primeira vez que tu disser ele logo vai fazer. Penso que é isso.

- Que fatores você considera importantes na aprendizagem?

Fatores importantes... a família, porque se ele (aluno) tiver ajuda para as tarefa e outras coisas é muito importante. O professor é bem importante: o seu relacionamentos com o aluno, a explicação..., as atividades desenvolvidas. A própria escola, também é um meio importante. Os colegas são importantes, principalmente quando eles se afinam. O método utilizado – dependendo do

método o aluno vai aprender melhor ou vai ter um pouco mais de dificuldade.

- Qual a representação do professor que você acha que o aluno tem?

Olha, se eu responder conforme meus alunos, para eles o professor sabe tudo. Ele está ali para te dizer tudo. Eu acho que principalmente amiga. Eles contam os problemas que têm em casa. Querem uma ajuda tua, pedem o que fazer.

- Na tua opinião, qual a origem das dificuldades de aprendizagem?

Sei lá, porque cada caso é um caso e as vezes generalizar fica difícil. Mas, as maiores dificuldades principalmente na escrita podem ser relativas a várias coisas. Na interpretação, na leitura, podem ter várias coisas. Ou até se tu não ouve direito ou tu não distingue o som direito, tu vai começar a trocar as letras. Na área da interpretação e da escrita é que aparecem as maiores dificuldades: troca de letra... Na matemática fica evidente a dificuldade na interpretação de problemas, quando o aluno tem que decidir qual o cálculo que tem que fazer.

3- Auto-avaliação

3.1- O papel do professor

- Qual a importância da ação do professor, junto ao aluno, no processo de aprendizagem?

Com certeza ele tem importância porque na verdade ele é o mediador. Ele está ali para todas as situações. Para ajudar... Ele é importante para que o aluno possa aprender. Conforme o papel dele(professor), na sala de aula, conforme ele desenvolver a aula, ele vai auxiliar mais ou menos seu aluno.

- Que atitudes, posturas, o professor deve ter para auxiliar o aluno na aprendizagem?

Tem que estar atento a tudo e procurar recursos que possam apoiar o aluno tanto na sala de aula como em casa. Durante as atividades, quando o aluno precisa de uma ajuda tua, tem que ter jeitos diferentes para cada um. Penso que seja isso. A gente já sabe o que pode usar com um aluno, o tipo de

linguagem que tem que ser usada. Se o aluno está com dúvida numa questão e tu repetir a questão, ele só ouvindo o jeito da tua voz ele vai entender. Agora, tem outros que tu vai ter que ler e falar em outras palavras. Às vezes é difícil encontrar o jeito de trabalhar a interpretação com alguns alunos. Por exemplo tem uma palavra “eles” na frase e não está especificado quem realizou aquilo. Quem é esse “eles” ali na frase? Aí eles sentem mais dificuldade.

Acho que a maior ajuda que o professor pode dar é ficar ao lado do aluno controlando os cadernos, principalmente na questão da ortografia, acho que é aquilo que eles mais sentem dificuldade. É importante estar aí toda a hora, retomando, sublinhando no quadro os possíveis enganos, passando um giz colorido

- Para que o aluno aprenda, você oferece diferentes estratégias? Como você as escolhe?

Uso várias estratégias. Jogos é uma coisa importante. Eles se envolvem muito, se animam mais naquele assunto que a gente está trabalhando. Experiências, principalmente em ciências. Não adianta a gente explicar alguma coisa e eles não verem o que é. Uma coisa que eu procuro para escolher é me colocar no lugar deles. Por exemplo, para explicar que é uma ação. Ação é aquilo que a gente faz. Mas o que é que a gente faz no dia-a-dia, na sala de aula?

Às vezes a gente tem dificuldade de achar uma estratégia que funcione. Às vezes a gente tem que retornar e ver outra coisa pra eles entenderem melhor.

- Que teorias você conhece sobre aprendizagem?

Conheço, mas nenhuma estudada profundamente. Ouvi falar no magistério ou em algumas disciplinas que eu fiz na faculdade. Piaget foi o que eu mais vi no magistério. Skinner... Vygotski, vi também, a construtivista e a tradicional.

- Tem algum teórico que embasa o teu trabalho?

A gente ao prepara o trabalho não tem claro que vai trabalhar conforme Piaget, por exemplo. Na verdade a gente sempre utiliza um pouco de todos. Teria que dedicar mais estudo para estar bem por dentro. Aquela que a gente procura mais trabalhar é a construtivista.

-Que aspectos desta teoria você considera relevante?

A construção do conhecimento. Dá mais trabalho, mas os resultados são bem melhores.

- Você já ouviu falar sobre mediação? O que você entende por mediação?

Sim. Já ouvi falar. Eu penso que é a relação do aluno com o professor. Ele (professor) vai mediar entre o trabalho e o aluno. Ele vai interagindo conforme as questões que surgirem.

- Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal são expressões conhecidas, que lhe trazem alguma referência?

Nunca ouvi falar .

- Os autores Vygotski e Feuerstein são do seu conhecimento?

Vygotski, sim. Ele me lembra testes para a gente conhecer melhor a criança, suas atitudes... Agora o Feuesrstein estou ouvindo de ti, ele não é do meu conhecimento.

3.2- Competência mediadora

- Faz parte da sua prática pedagógica buscar que os alunos se envolvam nas propostas de sala de aula? Como isto acontece?

Com certeza. Qualquer atividade, por mais simples que ela seja, tu vais olhar para os teus alunos e vai perceber quem não está se envolvendo tanto e tu vai ver que tem que ter um jeito diferente para poder fazer com que ele se envolva naquela atividade. De repente ter mais empolgação ou pedir a opinião dele, tem várias alternativas.

- É relevante compartilhar com o aluno a importância do conteúdo que é trabalhado e as intenções que se tem? É possível realizar este compartilhamento?

Todos os conteúdos que se vai dar a gente vai conversar com eles... que importância tem e onde se vai usar na vida real – na casa dele (do aluno), na

vida dele. Por exemplo, se a gente vai trabalhar a água, eles têm que ver a utilidade deste assunto para a vida deles.

- É costume, no seu trabalho de sala de aula, encorajar o aluno para que faça relações do assunto em evidência, com conteúdos já vistos ou com assuntos futuros?

Sim. A gente vai puxando: “você lembra aquela vez que nós fizemos tal coisa... ou lembra quando fizemos aquela visita, a gente viu isso...” Até eles mesmos fazem a relação sem a gente ter que puxar. As relações que eu procuro fazer é com coisas já vistas. Quando eles dizem “profe e isto?”, então eu digo: “mais adiante vocês vão ver mais aprofundado. Vocês gostariam que a gente já começasse a ver logo?” Conforme eu encaixo ou não.

- No trabalho de sala de aula você interpreta, junto ao aluno, os passos bem sucedidos na execução de uma tarefa?

Eles percebem quando a atividade está dando certo, que não está dando confusão. Mas eu costumo assim, quando vejo que está dando certo digo: “vamos continuar, olha que bom está dando certo”. No final quando a atividade foi bem sucedida eu costumo elogiar

- Ao perceber a impulsividade dos alunos na execução de tarefas, como você costuma agir?

Primeiro, a gente já percebe aqueles que costumam fazer isso. Eu sempre combino com eles antes: antes eu vou explicar e depois que eu der explicação abro um espaço para questionar... se alguém tiver alguma dúvida, depois vou passar para a execução. Quando alguém se antecipa, peço para parar. Eu explico pra ele que quando ele chegar no final e tiver alguma dúvida, eu não sei se vou esclarecer, pois o momento de tirar dúvidas, de entender a tarefa é quando a profe está explicando, quando os colegas estão questionando. Deste jeito eu consigo controlar a impulsividade deles.

- A atitude de compartilhamento envolve a ajuda mútua entre os alunos e também a sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros. Costuma

desenvolver esta atitude nos alunos?

Sim. A gente tem que ter jeitos e jeitos. Eu converso com o grupo todo ou até particular e estímulo a ajuda mútua, mostrando como é importante que isto aconteça.

- A prática em aceitar respostas originais e encorajar o pensamento independente, faz parte do seu jeito de ser professora?

A gente puxa bastante. Sempre coloco: o que você pensa? O que você achou? Sempre que tenho a oportunidade de ampliar o pensamento do aluno eu faço.

- No seu trabalho junto ao aluno, ocorre o estabelecimento de propósitos claros em relação à aprendizagem em geral?

Procuro esclarecer para os alunos por que a gente está vendo isso... por que vamos trabalhar tal assunto... o que é mais importante ser visto neste ou naquele assunto e por que.

- Quando o aluno se defronta com situações novas, difíceis e desafiadoras, que postura você toma?

Ajudar. Por exemplo, se é uma situação difícil converso particularmente, ajudo pensando qual a melhor maneira de agir diante de tal situação. Quando envolve conteúdo, junto com a turma acho jeitos diferentes....de que forma a gente pode fazer, como o trabalho poderia ser realizado. Envolve muito o grupo todo pois eles ouvem muito o que os colegas dizem e eles tomam como uma idéia importante e a partir daí eu digo, vocês acham importante? Vocês acham que vai dar certo...vai ser mais difícil....qual o melhor jeito? Quando a situação é mais individualizada então, é direto com eles.

- Você realiza perguntas aos alunos oportunizando a auto-avaliação? Em que situações?

Sempre. Na sala de aula tem sempre coisas que eles precisam repensar. No final do dia ou no final de um trabalho eles precisam verificar o que não foi bom, o que foi bom. Quando vejo que um aluno não está bem em alguma coisa, atitudes ou conteúdos, falo individualmente. Procuró ajudá-lo na

descoberta das coisas que atrapalham e encontrar jeitos para solucionar. Sempre que as situações exigem eu faço esta avaliação com os alunos.

Professora “P2”

1- Formação do professor

- Ensino Médio: Magistério
- Ensino Superior: Licenciatura Plena em Letras- Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa.
- Outros Cursos: Curso de Extensão / Pré-Escola- 320h CARVI / UCS
Curso de Italiano /ACIRS – conversação níveis 1 ao 6.
Participação em Seminários, Simpósios, Encontros...

Tempo de Atuação no Magistério

- Público Municipal: 01 ano
- Particular: 04 anos (03 em Creche e 01 com séries iniciais)

Tempo de atuação na série: 01 ano.

2- Concepção acerca da aprendizagem

- Como você acha que o aluno pensa e aprende?

O aluno pensa fazendo relações entre o que conhece e o novo. Pensa individual ou em grupo, na troca de idéias. Ele pensa e vai aprendendo. Aí, vai construindo conceitos. Aprende brincando, trabalhando com coisas assim: história, matemática... quando tem que ler, tirar conclusões. Pensa quando é questionado, quando pesquisa. Vai aprendendo com o meio em que ele vive: professores, pais, colegas....

- Que fatores você considera importantes na aprendizagem?

Concentração, motivação, troca de idéias, leitura, pesquisa, descobertas,

trabalhos diversificados, por exemplo: trabalho em grupo, individual....

- Qual a representação do professor que você acha que o aluno tem?

Alguns enxergam a professora como um exemplo de atitudes, de maneira de ser. Se espelham na gente. Na maneira de falar, copiam certas atitudes, certos comportamentos. Ele (professor) é um modelo.

- Na tua opinião, qual a origem das dificuldades de aprendizagem?

A maturidade. Uns demoram mais, outros menos para entender o significado do que estão trabalhando. Falta de atenção, concentração, pouca motivação para o estudo. Aspectos que vêm vindo das séries anteriores; por exemplo, a interpretação.

3- Auto - avaliação

3.1- Papel do professor

- Qual a importância da ação do professor, junto ao aluno, no processo de aprendizagem?

Posso compará-lo a uma luz. O professor apontando ou questionando vai deixando claro para a criança. Funciona como ajudante da situação, aquele que vai mediar.

- Que atitudes, posturas, o professor deve ter para auxiliar o aluno na aprendizagem?

Tem que saber improvisar, ser flexível, calmo, atencioso, saber ouvir, dialogar. Às vezes diferentes atitudes para cada aluno. Tem que conhecer o aluno para agir conforme ele é. O professor tem que servir de intermédio entre ele e o trabalho do aluno. Tem que ter calma, explicar de jeitos diferentes ou fazer com que um colega explique. Usar estratégias, trabalhos diferentes, trabalhos de grupo onde os alunos se envolvam. Trocar as estratégias de trabalho.

- Para que o aluno aprenda, você oferece diferentes estratégias? Como você

as escolhe?

Sim, ofereço. As estratégias são de acordo com os diferentes tipos de turma, com o assunto do momento. Nem sempre a estratégia que se pensa é a melhor, pois as crianças é que vão dizer se é ou não é, se gostam ou não.

- Que teorias você conhece sobre aprendizagem?

Tem umas que eu conheço mais e outras menos. Conheço a de Piaget, Vygotski, a tradicional, a construtivista, a de Skinner. A de Piaget sei as etapas do desenvolvimento. A de Skinner, estímulo – resposta. A construtivista não é tão fácil definir. Sei que existe a progressista. Quando fiz concurso para o magistério estadual tive que ler tudo isto.

-Tem algum teórico que embasa o teu trabalho?

Certo não tem nenhum que eu siga. Procuro conhecer um pouco de cada e aplicar conforme os alunos, as situações. Às vezes até há necessidade de aplicar um pouco do tradicional.

-Que aspectos desta teoria você considera relevante?

Como na nossa escola trabalhamos bastante com a construtivista, um aspecto importante desta teoria é a construção do conhecimento, outro é a interação professor e aluno. As trocas que tem – eu aprendo junto com eles. Na minha casa, por exemplo, eu não tenho Internet e eles(alunos) têm. Então tenho que procurar cada vez mais idéias diferentes. Fico um tempão procurando uma idéia, montando trabalhos diferentes.

- Você já ouviu falar sobre mediação? O que você entende por mediação?

Sim. É tipo o professor servir de intermediário. Se o aluno não consegue entender alguma coisa eu vou questionar, então vou ser elemento mediador naquela situação, que vai ajudar a esclarecer as dúvidas. Isso não só na questão de conteúdos. Por exemplo, numa briga, num desentendimentos entre eles(alunos). Eu vou mediar para que eles se entendam, cheguem a uma conciliação.

- Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal são expressões conhecidas, que lhe trazem alguma referência?

Já ouvi falar, sim. Não são nomes estranhos. Mas não sei o que querem dizer, nem sei a relação com que devo fazer.

- Os autores Vygotski e Feuerstein são do seu conhecimento?

Vygotski já ouvi falar. Ele é um estudioso tipo Piaget. Sei que ele tem uma teoria mas não sei dizer o que ele estudou. O outro eu ouvi falar porque tu falaste que ele existe

3.2- Competência mediadora

- Faz parte da sua prática pedagógica buscar que os alunos se envolvam nas propostas de sala de aula? Como isto acontece?

Eu tenho esta preocupação. O que eu faço para eles se envolverem é desde a escolha do projeto que eles vão trabalhar até o que eles já sabem e gostariam de saber sobre o projeto, envolvendo eles desde o início do projeto até a conclusão. Aproveito os materiais que eles trazem de casa, sugestões até dos pais. Então isso faz com que eles se envolvam mais nas atividades. Em sala de aula, quando eu vejo que eles não estão muito envolvidos, procuro fazer alguma coisa que estimule, uma atividade que tenha alguma coisa diferente, uso elogios.

- É relevante compartilhar com o aluno a importância do conteúdo que é trabalhado e as intenções que se tem? É possível realizar este compartilhamento?

Acho importante explicar porquê se vai trabalhar tal assunto. Mas, dependendo do assunto acho muitas vezes difícil deles entenderem. Então a gente vai explicar alguma coisa meio superficial, mas que dê para entender a importância. A intenção que se tem acho que já fica dita quando se fala da importância que o conteúdo tem.

- É costume, no seu trabalho de sala de aula, encorajar o aluno para que faça

relações do assunto em evidência, com conteúdos já vistos ou com assuntos futuros?

Acho que sem querer ou não tu vais sempre ligar com alguma coisa já trabalhada ou tu vais, de repente entrar em alguma coisa que não ias trabalhar naquele momento, mas que tu vais ligar com um outro assunto do futuro. Tu vais trabalhar, por exemplo, sobre animais, tu vais ligar com conteúdos que eles já viram... a classificação, tudo isso eles vão usar pro futuro.

- No trabalho de sala de aula você interpreta, junto ao aluno, os passos bem sucedidos na execução de uma tarefa?

É. Isso dependendo da atividade. Tem algumas atividades assim, que tu vais questionar, vais perguntando. Se é uma história matemática a gente vai fazendo todo o questionamento e o aluno vai respondendo. Isto ajuda a realizar corretamente a tarefa, a ser bem sucedido em cada passo da tarefa. Se for uma atividade mais simples peço que alguém explique para os colegas. O importante é sempre alguém interpretar junto, não deixar só eles que façam. Por exemplo, quando na ordem tem "circule". O que é circule? Tenho que garantir que eles entenderam.

- Ao perceber a impulsividade dos alunos na execução de tarefa, como você costuma agir?

Quando tenho algum aluno que se manifesta impulsivo, procuro sempre ficar controlando ele, fico perto e quando ele se antecipa e quer fazer tudo rápido, antes de eu terminar a explicação ou a ordem, então chamo a atenção dele dizendo: "vamos fazer juntos. Espera um pouquinho. Vamos aguardar para começar depois que a explicação foi dada". Fico circulando pela sala sem me descuidar. Procuro mostrar que as respostas ficam incompletas porque não ouviu a explicação até o fim.

- A atitude de compartilhamento envolve a ajuda mútua entre os alunos e também a sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros. Costuma desenvolver esta atitude nos alunos?

Desde o trabalho de grupo eles vão se ajudando até quando um colega,

quando estão trabalhando individualmente, não entendeu, então outro colega ajuda. Às vezes eles entendem mais com um colega explicando do que com o professor. Por exemplo, cálculos com estimativa. Quando eu expliquei pela primeira vez eu me lembro que o C. ajudou o D. Gente! O D. gritava, gritava, gritava, de tão feliz que ele ficou. Ele dizia: “Eu consegui, eu consegui”. E foi o colega que explicou. Neste dia, não tinha como ajudar todos eles. Então os colegas que entendiam iam ajudando os outros. Quem está conseguindo entender vai ajudando os colegas. Isto eu já percebi que funciona.

- A prática em aceitar respostas originais e encorajar o pensamento independente, faz parte do seu jeito de ser professora?

Procuro estimular bastante para que tenham respostas diferentes. Os pais falam que eles têm justificativas para suas respostas, sabem explicar o seu pensamento, apresentam frases mais desenvolvidas. Em sala de aula eles têm que pensar diferente do outro colega, justificar idéias, dar opinião. Os pais se impressionam pois não sabem de onde eles tiram as respostas tão diferentes. Trabalho muito no tema de casa com atividades que envolvem a opinião. Para muitos o pai, a mãe ajudam. Talvez esta ajuda venha também para melhorar pois encontram outras idéias ainda diferentes .

- No seu trabalho junto ao aluno, ocorre o estabelecimento de propósitos claros em relação à aprendizagem em geral?

Os propósitos penso que o professor tem que saber, tem que ter pra ele, só que para os alunos ele não vai falar o que ele quer alcançar com o trabalho. Durante o trabalho tu vai vendo se está alcançando os objetivos ou não mas tu não vais dizer “eu quero que tu faças esta atividade para alcançar isto ou aquilo”. Eu tenho um objetivo claro e vou desenvolvendo através das atividades e não preciso dizer que tenho aquele objetivo. No final a gente vai ver se alcançou ou não.

- Quando o aluno se defronta com situações novas, difíceis e desafiadoras, que postura você toma?

Acho que tem que ter bastante observação, estar bem atento. Procuro ter uma

conversa, estar do lado. Quando é de conteúdo explico novamente. Quando não é converso bastante.

- Você realiza perguntas aos alunos oportunizando a auto-avaliação? Em que situações?

Durante todos os trimestres eles fazem auto-avaliação no final do trimestre. Entram aspectos que são características gerais da turma, por exemplo, de estudo, de atitudes... Nos trabalhos de grupo eu faço no final uma auto-avaliação deles no grupo, se ajudaram, se participaram....

Professora “P1”

1- Formação do professor

- Ensino Médio: Magistério
- Ensino Superior: Cursando Licenciatura Plena em Letras- Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa –3º semestre
- Outros Cursos: - Participação em cursos e encontros promovidos pela própria Escola
- Semana Acadêmica do curso de Letras.

Tempo de Atuação no Magistério

- Público: -
- Particular: 06anos e 6 meses

Tempo de atuação na série: 04 anos.

2- Concepção acerca da aprendizagem

- Como você acha que o aluno pensa e aprende?

Pensa a partir das coisas que vão surgindo, das situações. Por exemplo, uma criança vê uma placa que diz Bento Gonçalves a 40 km. Eles trazem pra sala

de aula este dado, questionam e fazem relações. Dizem – Então, é mais do que daqui à Porto Alegre? Fazem comparações a partir das vivências que têm: TV, família, passeios, convivências.... Na verdade eles pensam estabelecendo comparações. Acho que nunca é uma coisa isolada.

Ele(aluno) aprende vivenciando. Se já está fazendo relações é porque está aprendendo.

- Que fatores você considera importantes na aprendizagem?

Ambiente propício, material diverso....não só livros. Motivação da criança, estímulos apresentados pelo professor. Ainda é importante para a aprendizagem que o aluno seja parte atuante da própria aprendizagem, fazendo experiências, trocando idéias, observando, interagindo com os colegas.

- Qual a representação do professor que você acha que o aluno tem?

Eles vêem o professor como uma pessoa que sabe bastante coisa pois perguntam muito a ele sobre tudo que é assunto. Em muitos momentos a gente nota isso pois até para confirmar alguma informação que trazem da família questionam o professor.

O professor é alguém que pode ajudar nas atividades. Eles dizem com freqüência: “profe, me ajuda!...”. E mesmo nos conflitos entre eles ou mesmo para resolver coisas que deixam eles tristes, trazidas de casa, eles procuram o professor.

Também companheira. Eles gostam que a gente esteja junto com eles tanto nas brincadeiras de sala de aula como no pátio.

- Na tua opinião, qual a origem das dificuldades de aprendizagem?

Noto que a maioria que é curioso, que questiona e busca, tem apoio em casa. São incentivados em casa. Trocam idéias para fazer o tema.

Maturidade. Às vezes há desejo de aprender aquilo que se está trabalhando, porém nem tudo eles conseguem. Tem criança que apresenta um ritmo diferente.

A dificuldade pode estar, também na forma como é apresentado o conteúdo.

3- Papel do professor

3.1- O papel do professor

- Qual a importância da ação do professor, junto ao aluno, no processo de aprendizagem?

Ele é importante, pois cabe ao professor ajudar o aluno na organização de suas idéias, elaborando situações em que ele (aluno) vai pensar. Vai interagir com o aluno. Vai fazer trocas de conhecimento e vai permitir que todo o grupo se beneficie destes conhecimentos.

- Que atitudes, posturas, o professor deve ter para auxiliar o aluno na aprendizagem?

Ele tem que buscar o aprimoramento pessoal, informações, constantemente de como trabalhar em sala de aula. Tem que ser amigo mas ao mesmo tempo ser firme em relação aos limites que a sala de aula exige.

O estímulo é uma coisa importante. Estímulo para que eles(alunos) procurem descobrir as coisas, para fazer com que eles tenham gosto, que eles queiram descobrir alguma coisa. Questionar também é importante, faz com que eles pensem. Estimular para que criem diferentes formas para solucionar um problema, uma situação desafiadora. Se nota que eles gostam quando a gente pergunta: - de que outra forma poderia ser? – como a gente poderia resolver isto?

- Para que o aluno aprenda, você oferece diferentes estratégias? Como você as escolhe?

Sim. Tem que ter diferentes estratégias, isso até para a gente, como professora. Planejar sempre da mesma forma não motiva a gente própria e nem o aluno.

Conforme o assunto posso fazer coisas diferentes. Penso em como posso envolver as crianças nesse assunto que estou trabalhando. Por exemplo, se é um jogo, penso em como eles vão participar e se todos poderão participar. O trabalho de grupo é outro jeito de trabalhar que trago presente nas atividades,

pois nele as crianças constroem, fazem trocas, confrontam suas opiniões, vão ter que se entender. No grupo eles decidem desde o nome do grupo, quem vai começar....criam estratégias para essas decisões. Por exemplo, para o nome do grupo eles fazem votação. Para a formação dos grupos, uso estratégias diferentes. Às vezes chamo quatro meninas e cada uma delas escolhe um menino. As duplas, escolhem, por sua vez, outra menina e assim sucessivamente até que os grupos estejam formados. Às vezes eu escolho os colegas de grupo usando fila "A" junta com fila "B" ou o primeiro aluno com o último da fila. A turma já sabe que existem várias maneiras de formar os grupo.

- Que teorias você conhece sobre aprendizagem?

Eu sei que existem teorias. A gente já trabalhou bastante com isso. Só que não é algo que se estuda e usa a toda hora. A gente já viu o construtivismo, a teoria de Piaget. São muitas...

.

-Tem algum teórico que embasa o teu trabalho?

Não em específico. Penso que como considero muito as relações de grupo, o social, Vygotski está presente, assim como Piaget, Paulo Freire....um pouco de cada.

-Que aspectos desta teoria você considera relevante?

As trocas entre as crianças. A socialização do conhecimento. O professor como pessoa que está construindo junto com o aluno.

- Você já ouviu falar sobre mediação? O que você entende por mediação?

Sim. Acho que é uma forma de auxiliar o aluno. Não é dar pronto. É fazer com que ele busque e, também, ajudar a construir o conhecimento, questionando o aluno a encontrar a resposta ou propondo estratégias diferentes para que ele chegue a isso.

- Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal são expressões conhecidas, que lhe trazem alguma referência?

Eu já ouvi falar mas não lembro, não sei o que é. Teria que estudar. Até acho

que me ajudaria na sala de aula.

- Os autores Vygotski e Feuerstein são do seu conhecimento?

Sei que existem. Principalmente Vygotski, algumas idéias dele, embora a ênfase que se dá na faculdade, no curso de magistério e outros encontros é mais sobre Piaget. Quando falo de Vygotski eu me lembro de socialização. O segundo ouvi falar através de ti.

3.2- Competência mediadora

- Faz parte da sua prática pedagógica buscar que os alunos se envolvam nas propostas de sala de aula? Como isto acontece?

Faço eles se envolverem pesquisando, fazendo trabalhos de grupo onde trocam idéias, dão opiniões. Quando o trabalho é individual procuro pedir a opinião deles, quando faço um projeto peço para todos darem suas opiniões na construção do mesmo.

- É relevante compartilhar com o aluno a importância do conteúdo que é trabalhado e as intenções que se tem? É possível realizar este compartilhamento?

Eles questionam muito do por quê do assunto que a gente está vendo ou vai ver. Então mesmo que eu não me lembre de falar sobre a importância do assunto, eles querem saber.

- É costume, no seu trabalho de sala de aula, encorajar o aluno para que faça relações do assunto em evidência, com conteúdos já vistos ou com assuntos futuros?

Sempre que possível eu faço relações com conteúdos já vistos.

- No trabalho de sala de aula você interpreta, junto ao aluno, os passos bem sucedidos na execução de uma tarefa?

Procuro no primeiro momento ver tudo o que vai ser feito com eles. Depois desenvolvo passo a passo, assim eles têm a chance de sucesso no que vão

fazer.

- Ao perceber a impulsividade dos alunos na execução de tarefas, como você costuma agir?

Faço brincadeiras com eles do tipo: Hi, nem falei... não pode... não vai valer, vai perder pontos. Eles então se controlam. Quando o trabalho é individual, digo : “vou contar até tanto... então todos podem começar”.

- A atitude de compartilhamento envolve a ajuda mútua entre os alunos e também a sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros. Costuma desenvolver esta atitude nos alunos?

Com certeza. Tenho trabalhado muito com grupos e a gente combina que cada elemento do grupo é líder em algum aspecto. Cada um tem uma função. Isto ajuda a cada um cuidar de si e auxiliar o colega. Eles precisam se ajudar na resolução das tarefas, na busca de soluções aos desafios que são lançados aos grupos.

- A prática em aceitar respostas originais e encorajar o pensamento independente, faz parte do seu jeito de ser professora?

Eu sempre estimulo a chegarem a mesma resposta por vias diferentes. Eles gostam muito deste tipo de coisa porque eles se desafiam mais a pensar outras maneiras de chegar, de ter o mesmo resultado. Na verdade eles se surpreendem com o que conseguem fazer. Percebem que conseguiram de uma outra forma e então eles querem buscar ainda mais coisas diferentes, originais.

- No seu trabalho junto ao aluno, ocorre o estabelecimento de propósitos claros em relação à aprendizagem em geral?

Em cada atividade a gente tem que saber por que está fazendo. O porque de entender um problema matemático, o porque da leitura, da escrita....

- Quando o aluno se defronta com situações novas, difíceis e desafiadoras, que postura você toma?

Procuro encorajar os alunos. Sempre digo pra eles que se não tentarem eles não vão saber. Mesmo que não tenham conseguido na primeira vez tem que tentar de novo. Assim eles aprendem a não desistirem. Por exemplo, em situações simples como desenhar, eles pedem "profe desenha aqui pra mim". Eu digo, "não...vai tentar. Tu também sabes do teu jeito. Vai tentar até conseguir".

- Você realiza perguntas aos alunos oportunizando a auto-avaliação? Em que situações?

Quando eu trabalho com grupos, no final tem que se fazer uma conversa de como foi o trabalho, como se sentiram, se conseguiram aquilo que a gente tinha proposto no início da aula. Quando a gente faz um projeto também a gente conversa o que foi bom, o que foi válido, o que não foi tão bom, o que é preciso melhorar. No final do trimestre também eles se auto-avaliam: em que eles avançaram, o que é preciso melhorar. Faço isso com todo o grupo. Perguntas gerais e cada aluno se manifesta oralmente.